ВІППО

Колективна монографія

ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПЕДАГОГА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПЕДАГОГА

Колективна монографія

Луцьк – 2024

УДК 37.091.212:005.963: 378.147.091.31:059.1
П 79

Рекомендовано до друку вченою радою
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти
протокол № 5 від 21 листопада 2024 року

Рецензенти:
Олійник В. В., доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член НАПН України;
Петренко Л. М., доктор педагогічних наук, професор

Редактори:
Дем'янюк О. Й., доктор історичних наук, професор;
Олешко П. С., кандидат історичних наук, професор
Рубльова Н. О., доктор філософії в галузі педагогіки

П 79 **Проєктування** інноваційного середовища післядипломної освіти як умова реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагога: колективна монографія / за ред. О. Й. Дем'янюка, П. С. Олешка, Н. О. Рубльової. Луцьк : ВІППО, 2024. 376 с.
ISBN 978-617-7843-59-6

Розглянуто різнобічні питання готовності вчителя Нової української школи до впровадження індивідуальної траєкторії професійного розвитку, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагога через призму проєктування інноваційного середовища післядипломної освіти, формування інформаційного середовища післядипломної освіти педагогів.

Для керівників закладів загальної середньої освіти, науковців, викладачів, учителів, слухачів закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

УДК 37.091.212:005.963: 378.147.091.31:059.1

ISBN 978-617-7843-59-6 © Волинський ІППО, 2024

ЗМІСТ

Вступ 5

РОЗДІЛ І. Нормативні та регулятивно-методичні документи щодо механізму реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогів у відкритому освітньому середовищі

1.1. Розвиток управлінської культури керівника як провідний фактор реформування загальної середньої освіти *(Лук'янчук Галина)* 8

1.2. Актуальні аспекти діяльності менеджера освіти в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» *(Остапйовський Ігор, Радецька Ірина)* 25

1.3. Розвиток професійної компетентності керівних кадрів у контексті модернізації освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» *(Романюк Світлана, Богданович Ольга)* 43

1.4. Управлінські аспекти моделювання індивідуальної освітньої траєкторії професійної компетентності педагогічного працівника *(Сташенко Михайло, Рудь Оксана)* 60

РОЗДІЛ ІІ. Готовність вчителя НУШ до проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку

2.1. Формування професійних компетентностей вчителя історії через науковий підхід до вивчення однієї з тем шкільного курсу *(Дем'янюк Олександр)* 78

2.2. Кластерна модель формування професійно-педагогічного підприємництва учителя початкової школи в умовах неперервної освіти *(Кінах Неля)* 96

2.3. НУШ та досвід В. О. Сухомлинського щодо педагогічної майстерності *(Луцюк Анатолій)* 115

2.4. Формування інклюзивної компетентності педагога Нової української школи *(Мазурик Тамара, Провальна Неоніла, Миколайчук Анжела)* 132

2.5. Педагогічна рефлексія на уроках громадянської та історичної освітньої галузі в НУШ *(Муляр Оксана)* 151

2.6. Використання інноваційних технологій як фактор професійного розвитку педагогів громадянської та історичної освітньої галузі *(Олевська Ірина)* 170

2.7. Сучасні освітні тренди в Україні *(Сова Ольга)* 185

2.8. Новітні тенденції в сучасному викладанні зарубіжної літератури *(Степанюк Світлана)* 206

2.9. Реалізація методичної системи формування дослідницьких умінь школярів у процесі вивчення біології в НУШ *(Ягенська Галина)* 226

РОЗДІЛ ІІІ. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії педагога через проєктування інноваційного середовища післядипломної освіти

3.1. Навчання за індивідуальною освітньою траєкторією в умовах впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів *(Вітюк Валентина)* 246

3.2. Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів природничих предметів в умовах реформування освітньої галузі *(Григор'єва Наталія)* 262

3.3. Інноваційний розвиток закладів післядипломної педагогічної освіти *(Олешко Петро)* 280

3.4. Формування інноваційної компетентності вчителя в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти *(Наталія Поліщук)* 298

3.5. Становлення вчителя-професіонала в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти *(Шинкарук Ірина, Свитка Наталія)* 314

РОЗДІЛ ІV. Формування інформаційного середовища післядипломної педагогічної освіти

4.1. «Цифровий поворот» в освіті – умова побудови «суспільства знань» *(Оксенюк Ігор, Гребенюк Арсен)* 332

4.2. Формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти *(Рубльова Наталія)* 347

Відомості про авторів 374

ВСТУП

Умови, в яких сьогодні перебуває вітчизняна освіта, передбачають необхідність забезпечення організації освітнього процесу, що відповідають потребам, запитам педагогічних працівників, створюють можливості навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, оновлюють зміст і форми підвищення кваліфікації та самоосвіти, спонукають до безперервного навчання, професійного самовдосконалення. Компетентність, відповідальність, здатність професійно працювати на рівні міжнародних стандартів та готовність до постійного зростання – це риси сучасного педагога.

Середовище неперервної освіти, вміння і бажання розвиватися, вдосконалюватися, крокувати в ногу з часом забезпечує поступальне й систематичне навчання педагогів для подолання прогалин між знаннями, здобутими ними під час навчання в закладах вищої освіти, професійною підготовкою, практичним досвідом і сучасними вимогами, відповідно до змін, що відбуваються в науці й суспільстві. Саме такий комплексний підхід дозволяє створити власну методику викладання, обрати індивідуальну освітню траєкторію.

Освітянські реформи, започатковані в Україні, лише набирають обертів, тому їхні наслідки педагоги і громадськість відчують згодом. Утім, сучасна освітня парадигма стимулює появу творчих, новаторських ідей, пошук досконаліших систем навчання. А перед сучасною освітою постає важливе завдання – створити для педагога необхідні умови саморозвитку та самовдосконалення, впровадити в педагогічний процес інновації, для створення яких необхідний високий рівень інноваційного потенціалу, спонукати вчителя до опанування новими знаннями. Саме тому вкрай важливим для педагога залишається факт готовності до інноваційної діяльності, розвитку інноваційного потенціалу, що здійснюється під час підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Водночас ППО як система навчання дорослих зможе бути ефективною лише тоді, коли спиратиметься на найголовніший принцип – оперативно й максимально повно забезпечувати потреби як суспільства, так і окремих педагогів. У системі післядипломної педагогічної освіти сьогодні відбувається активний пошук нових підходів, форм і методів роботи. Це передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі, спрямування роботи на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки

освітніх процесів у системі освіти, супровід реформування загальної середньої освіти.

Освітній процес у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти передбачає систему науково-методичних і педагогічних заходів, спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки працівників галузі (керівних і педагогічних кадрів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти, викладачів закладів фахової передвищої освіти) шляхом набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності чи галузі знань. Усе це актуалізує пошук ефективних шляхів фахового розвитку педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти, спрямовує при обранні індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Вочевидь, найбільшим викликом реформування вітчизняної освітньої галузі є готовність педагогів до цих змін та професійного розвитку. Тому обрання індивідуальної траєкторії – надзвичайно важливий та відповідальний крок на цьому етапі реформування національної освіти. Специфічними особливостями інноваційного навчання в умовах реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є його здатність до передбачення та прогнозування майбутніх результатів, налаштування на виважені й конструктивні дії в різноманітних педагогічних ситуаціях.

У монографії читач може знайти відповіді на безліч проблемних питань щодо обрання та формування індивідуальної освітньої траєкторії вчителя Нової української школи у середовищі післядипломної педагогічної освіти.

РОЗДІЛ І

Нормативні та регулятивно-методичні документи щодо механізму реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогів у відкритому освітньому середовищі

РОЗДІЛ І. Нормативні та регулятивно-методичні документи щодо механізму реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогів у відкритому освітньому середовищі

1.1. Розвиток управлінської культури керівника як провідний фактор реформування загальної середньої освіти

(Галина Лук'янчук)

Цивілізаційний вибір України – це побудова демократичної, гуманної держави, де найбільшою суспільною цінністю є людина – як жива істота, як член суспільства, як сім'янин, як член професійної спільноти, професіонал. Людина, здатна до свідомого сприйняття реальності, оцінки місця і значимості власної участі у суспільному житті, здатна приймати відповідальні рішення для минулого, сучасності й майбутнього в контексті світового та локального існування. Людина, яка критично оцінює середовище своєї життєдіяльності, прагне до справедливості, гарантій прав кожного члена суспільства, гуманних стосунків, розвитку та досягнення самодостатності.

Відомо, що людина, будучи суспільною істотою, формується як особистість під впливом соціального середовища, зростання, розвитку, становлення, життєдіяльності. Процес становлення особистості розпочинається від моменту появи на світ і триває впродовж усього життя.

Українська освіта переживає нині вплив кількох внутрішніх і зовнішніх факторів, визначаючи якість її розвитку. Найвагомішим зовнішнім фактором слід назвати нестабільність та кризовість існування самої держави, викликаних війною Росії проти України з 2014 року по сьогодні з усіма наслідками. Найвагомішими внутрішніми факторами впливу можна назвати декілька, які певною мірою теж є наслідками кризового стану в країні: плинність кадрів, зміни, викликані реформою НУШ, недостатнє фінансування галузі тощо. До внутрішніх чинників віднесемо, зокрема, й культуру управління закладами освіти як чинника прямого впливу на забезпечення якості освіти в кризових умовах життєдіяльності країни.

Управлінська діяльність в сучасних умовах вимагає важливих змін у підходах до функцій управління, ставленні до керівної посади, як суспільства, так і самого керівника. Культура як якість здійснення

життєдіяльності є «прояв життя людини, що виражається у моделях поведінки, засобах і продуктах діяльності, зокрема ідеях, ідеалах, нормах та цінностях» *(Енциклопедія)*.

Значення впливу освіти і культури (тут – галузь діяльності) на розвиток суспільства є беззаперечним, визначальним для суспільного вибору траєкторії розвитку суспільства щодо руху до цивілізованості чи від неї. Тут слід розуміти, що вибір залежить від рівня освіти суспільства, що керується цивілізаційними цінностями, не лише проголошуючи їх, але й керується ними в повсякденному житті. В цих умовах актуальним є розвиток управлінської культури керівників закладів освіти як провідний напрям гуманізації стратегічної галузі в розвитку держави – освіти, що сприятиме просуванню нашої країни шляхом реалізації ціннісного ставлення до суспільного, політичного, цивілізованого розвитку.

Реформа НУШ, яка має на меті гуманізувати галузь освіти та сам процес здобуття знань, змінити характер взаємодії педагога з учнем та їх батьками, неможлива без високої культури управлінської діяльності не лише галуззю, але й безпосередньо самим закладом. Управлінська культура керівника закладу освіти є тим вектором розвитку школи, який задає тон, спрямовує, корегує, надихає, об'єднує зусилля всіх учасників освітньої діяльності. Освіта має забезпечувати ціннісну систему суспільства – відкриту, наповнену духовністю, толерантністю, емпатійністю, спрямовану на розвиток компетентної, патріотичної, конкурентоспроможної особистості з високим рівнем критичності мислення, здатної позитивно змінювати соціум, середовище навколо себе і в світі у цілому.

Ряд науковців присвятили свої дослідження темі культури в педагогічній діяльності в системі освіти та освітнього менеджменту. Зокрема, серед них це М. Згуровський, І. Андрейко, І. Цимбалюк, М. Швед, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Ю. Конаржевський, В. Бондар, І. Зязюн, Ю. Палеха, О. Мармаза, Л. Орбан-Лембрик, О. Пєхота, Л. Сарнацька, Д. Лукас, М. Марчук, Є. Хриков, В. Пуцов, Л. Карамушка, В. Савельєва, С. Королюк, інші. Науковці розкривали сутність аксіологічної компоненти управління в освіті, важливості гуманітарних знань у практиці освітнього менеджменту, етичні принципи педагогічної та керівної діяльності в освітніх організаціях, особливості впливу культури управління та якості самої освіти на розвиток ціннісних основ глобалістичних процесів і змін у світі. Проте досі культура управління закладами освіти є наріжним каменем впливу на виховання суспільства в політичному, соціальному, гуманітарному, екзистенційному вимірі.

Заклад освіти формує основні компетентності малолітнього громадянина держави. Найбільш сензитивний період для закладання основ особистості – період активного фізичного росту та засвоєння норм

поведінки, ідеалів, переконань, поведінкових правил та стереотипів. Це час від народження до 10–12 років, коли відбувається закладання підвалин майбутньої дорослої особи, оскільки в цей період розвитку людини відбувається набуття першого соціального досвіду, що сповідує середовище життєдіяльності, розвиток емоційного-ціннісного сприйняття соціуму, розвиток почуттів, набуття й осмислення перших наукових знань та вмінь, набуваються певні психічні життєві якості, проходить активний розвиток вищих психічних процесів, закладається деякий рівень самостійності, усвідомлення себе окремішньою особою, здатною до різних видів життєдіяльності тощо.

Надалі, в ранньому та пізньому підлітковому віці, відбувається інтенсивний розвиток системи особистісних потреб, інтересів, орієнтації на ті чи інші задані соціумом та суспільством ідеали, поведінкові зразки, закладаються основи самосвідомості та самоідентифікації (статевої, суспільної, національної). В період юності (старший підлітковий вік) відбувається перше свідоме самовизначення себе у світі через формування та закріплення ціннісних орієнтацій, що становлять структуру особистості. Саме в цей період юні громадяни на основі попереднього досвіду з дитинства і молодшого підліткового віку вчаться вибудовувати свої стосунки з людьми, середовищем, соціальними спільнотами для подальшого самовизначення своєї ролі та свого місця в світі загалом. Досвід цього періоду життя є базовим для особистісного розвитку людини.

Оскільки саме на цей життєвий період припадає раннє дитинство, молодший, середній та старший шкільний вік, то саме в цей час важливо створити спрятливе для розвитку освітнє середовище школи, що формуватиме необхідне позитивне соціально-педагогічне тло для процесу становлення основ особистості в ході здобуття загальної середньої освіти. Роль керівника закладу освіти тут найчастіше є визначальною, тобто такою, що задає тон, слугує прикладом для наслідування колег-педагогів, формує образ наставника, лідера, морального авторитета, взірця успішної, справедливої людини, організованої, позитивно налаштованої, цілеспрямованої особи. Культура суспільства, соціальної спільноти, громади, організації тощо формується під безпосереднім впливом управлінської культури керівника.

Розрізняють поняття «управлінська культура» та «культура управління»:

– *управлінська культура* – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної

та економічної культури і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління;

– *культура управління* – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, реалізуючих методів і стилів керівництва, використанні техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться перед системою управління та до працівників, обумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права *(Лук'янчук, 2023)*.

Таблиця 1

Автори, джерело	**Трактування**
Нижник Н. Р., Цвєтков В. В., Леліков Г. І., Крупчан О. Д., Дубенко С. Д., Ткачук П. М., Немировський Я. В. Державний службовець в Україні (пошук моделі). Київ : Ін-Юре, 1998. 272 с.	У. к. – єдність характерних для нинішнього етапу управлінських знань, почуттів, цінностей, управлінських та організаційних відносин, творчої управлінської діяльності. Очевидно, що від ступеня її розвитку залежить ефективність усієї системи державного управління, адже висока управлінська культура в процесі свого функціонування означає справжнє мистецтво управління не лише підлеглими, але й собою
Святоха В. А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2013. № 3 (32). С. 237–242	У. к. керівника навчального закладу – це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій
Палеха Ю. І., Кудін В. О. Культура управління та підприємництва : навч.-метод. посіб. Київ : МАУП, 1998. 96 с.	Ю. І. Палеха і В. О. Кудін аналізують зміст терміна «культура управління» з урахуванням основних тенденцій розвитку управлінського знання. Це теорія: – того, як краще, з урахуванням економічних чи інших тенденцій розвитку об'єкта управління, застосувати адекватну йому та достатньо ефективну управлінську систему, структуру; – раціональної організації роботи апарату управління, прищеплення йому найбільш ефективних засобів, форм і методів його праці, розкриття ролі культурного елементу в ньому; – управління як важливої соціальної функції – свідомого й владного, із застосуванням новітніх досягнень культури організації, впливу як на окремих людей, так і на всю людську спільноту, що проводиться задля досягнення чітко визначеної конкретної мети; – закономірностей комплексного, системного підходу до рішення управлінських проблем. Вона займається управлінням на універсальному організаційному баченні об'єкта управління. Перед нею стоїть завдання створити такий управлінський світогляд для кожного керівника, який здатний піднести його до висот сучасної професійної культури [с. 34]
Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003. 608 с.	«Культура менеджменту» як «сукупність досягнень в організації та здійсненні менеджменту, налагодженні управлінської праці, використанні техніки в менеджменті, а також вимог, які висуваються до системи менеджменту і працівників, зумовлених нормами й принципами суспільної моралі, етики, естетики, права [с. 488]

Королюк С. В. Управлінська культура керівника школи. *Постметодика.* 2003. № 5–6. С. 85–88	Управлінська культура – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [с. 88]
Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. Київ, 2008. URL: http://www:.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/ 2009_5/bojko.pdf	Управлінська культура – це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою
Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою.* 2004. № 35. С. 2	«Культура управлінської праці» включає такі різновиди культури як: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу і специфіки навчального закладу

Різне трактування управлінської культури пов’язано з суб’єктивним баченням авторів цього поняття стосовно тих ракурсів, з точки зору яких вони його досліджували. Зазвичай розглядають управлінську культуру керівника школи як цілісну властивість особистості, яка проявляється у процесі професійної управлінської діяльності й може виступати: умовою її розвитку, однією з характеристик та змістовою складовою. Аналіз структури і змісту управлінської культури дозволяє певним чином охарактеризувати та розмежувати поняття «управлінська культура» і «культура управління».

«Культурно працювати – це значить уміти правильно розставити кадри на вирішальних ланках, працювати творчо, з перспективою, завжди бачити кінцеву мету і вибирати найбільш раціональні методи її досягнення. А для цього треба постійно вчитися, наполегливо оволодівати науковими принципами управління, вміло керуватися ними в своїй управлінській діяльності». На думку Г. Єльникової, поняття «культура управлінської праці» містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу *(Єльникова, 2005)*.

Вчені виділяють сучасні вимоги до керівника навчального закладу, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей: організованість, комунікативна обізнаність, переконливість, наполегливість, відповідальність, упевненість у власних діях, винахідливість, висока

моральність, толерантність, чуйність, гуманність, доброта, справедливість, відповідальність, комунікабельність, оптимізм, прагнення самовдосконалення.

Можна виділити такі необхідні професійні знання, що є складовими управлінської культури: знання сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, інноваційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основних принципів менеджменту в освітніх організаціях тощо. Професійними уміннями, в цьому випадку, виступають: установлення ділових контактів, організація та планування діяльності навчального закладу, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Важливим є взаємозв'язок професійних і особистісних якостей керівника навчального закладу.

Сукупність норм і принципів моралі, етики, естетики, менеджменту являє собою складну систему професійних умінь і навичок, які включають у різноманітність культур. Г. В. Єльникова виокремлює культуру загальну, політичну, правову, естетичну, культуру спілкування і ряд інших її форм і відтінків *(Єльникова, 2005)*.

С. В. Королюк розглядає управлінську культуру керівника ЗНЗ в структурі трьох компонентів: 1) когнітивно-операційного; 2) особистісного; 3) мотиваційно-ціннісного, які взаємопов'язані та складають системне утворення в характеристиці сучасного освітнього менеджера *(Королюк, 2007)*.

Можна стверджувати, що професійна управлінська культура є системним утворенням, яке має свою структуру, функції, принципи. До складових управлінської культури керівника відносимо «сукупність цінностей, знань, умінь і норм поведінки керівників організацій, представників органів державної, регіональної та муніципальної влади. Відповідно до цієї логіки, управлінська культура являє собою сукупність цінностей, знань, умінь, відносин і норм поведінки, які використовуються в процесі управління соціальними системами і організаціями» *(Управлінська культура, 2019)*.

Управлінська культура керівника закладу освіти включає: етичні поведінкові навички (манери, норми комунікації, керування емоціями); ціннісні орієнтації особистості керівника (честь, гідність, почуття обов'язку, відкритість); здатність до професійного організування, що часто підсилюється наявністю лідерських якостей; культуру адміністрування (ведення документації, робота з нормативними документами, законодавчими актами, здійснення моніторингу, контролю). До складових управлінської культури керівника закладу освіти віднесемо також знання освітнього менеджменту як різновиду загального менеджменту.

Культура управління – не просто компонент системи управління – це соціальне явище, яке має суттєвий вплив на всі сторони суспільного життя.

Причому низька культура управління сприяє зниженню загальних результатів діяльності, перешкоджає мобілізації колективу і реалізації творчих резервів праці, стає гальмівним чинником раціоналізації управління. На жаль, рівень управлінської культури керівників навчальних закладів залишається ще доволі низьким.

Залежно від того, як культура діяльності керівника співвідноситься з вимогами норм моралі, моральності, етики й етичності суспільства, розрізняють розвинену (високий рівень) і нерозвинену (низький рівень) управлінську культуру, ефективну або неефективну.

Складовими елементами управлінської культури керівника закладу освіти визначаємо: управлінську компетентність; громадянську свідомість; індивідуальний стиль управління; культуру комунікацій і моделі взаємодії між суб'єктами управління (почуття, настрої, поведінкові норми, зразки; ціннісні орієнтації керівника; культуру прийняття управлінських рішень. Виходячи з усталеного переліку основних функцій управління, зазначимо, що складовими управлінської культури керівника освітньої організації можна вважати культуру здійснення ним кожної з управлінських функцій, а це: культура планування; культура організування (організації як функції); культура мотивування; культура корегування; культура аналізу і контролю.

Чинниками, що впливають на якість професійної управлінської культури керівника, вважають: стан соціокультурного простору; освіченість і вихованість керівника; загальну культуру особистості. Н. Нижник, Л. Пашко в контексті управлінської культури розрізняють поняття «управління персоналом» і «управління людськими ресурсами» *(Нижник, 2018)*.

Таблиця 2

Управління персоналом	**Управління людськими ресурсами**
Людина як фактор виробництва	Людина як особистість та суб'єкт реалізації цілей організації
Людина як стаття витрат	Людина як джерело доходів
Кадрова політика є другорядною	Управління кадровою політикою – щоденна необхідність
Кадрова політика – прерогатива адміністративних служб	Кадрова політика – справа лінійного менеджменту й адміністративних служб
М'якість курсу, брак менеджменту	Жорсткий курс, добре продуманий менеджмент

Потенційно культура управління персоналом – це культура жорсткого адміністрування, спрямована виключно на отримання планованих результатів за будь-яку ціну. Культуру управління людськими ресурсами можна охарактеризувати як ознаку менеджменту, орієнтовану на врахування індивідуальних особливостей працівника, можна назвати це гуманним аспектом в культурі управління.

Ми погоджуємося з тим, що, досліджуючи структуру управлінської культури керівника закладу освіти, С. Королюк зауважує: відповідно

до функцій управління та змісту управлінської діяльності керівника закладу освіти можна виокремити види його управлінської культури: політична, правова, адміністративна, менеджерська, організаційна, соціально-психологічна, інформаційна, комунікативна, економічна *(Королюк, 2007)*.

Крім цього, автору вдалося структуризувати поняття управлінської культури керівника закладу освіти: кожен вид вищезазначеної культури реалізується, на думку С. Королюк, через три компоненти: когнітивно-операційний (система знань та вмінь); особистісний (система професійних та особистісних якостей); мотиваційно-ціннісний (система мотивів та цінностей) *(Королюк, 2007)*.

На наш погляд, як окремий вид управлінської культури керівника закладу освіти слід виокремити нормативно-законодавчий вид культури як необхідну для глибокої повної обізнаності та впровадження директивних документів, адаптувати їх вимоги до середовища й діяльності школи. Робота із законодавчою нормативно-правовою базою вимагає системності, конструктивізму та приведення у відповідність до її вимог діяльності закладу освіти в оптимальний термін.

Реформа «Нова українська школа» надає школам можливість автономії в управлінні, де керівник реалізує чотири її види, що вимагають знання: фінансової компоненти управління, академічних умінь щодо реалізації академічної автономії, знань організаційних структур та вмінь їх корегувати залежно від умов діяльності закладу освіти, знань та вмінь з кадрової політики в управлінні педагогічним колективом. Культура управління соціальною структурою, якою є заклад освіти, можна характеризувати як набір цінностей, ціннісних орієнтирів, переконань, стилів управлінського впливу та моделей взаємодії, установок, способів впливу, тип лідерства керівника і т. ін., що гармонізують управлінську діяльність, корегують та мотивують поведінку суб'єктів спільної професійної, особистісної взаємодії, спрямовують на досягнення ефективності та результативності діяльності закладу освіти.

Розкриваючи сутність професійної управлінської культури, зазначимо, що це особистісна, орієнтована на персону самого керівника, складова культури управління соціальною організацією. Тобто управлінська професійна культура керівника освітнього закладу є поняттям, що характеризує конкретну особу в процесі управління освітньою організацією. Тут потрібно конкретизувати прояви управлінської культури директора, заступника директора школи (закладу освіти), що мають місце в певних управлінських ситуаціях, поведінкових моделях тощо. Залежно від управлінської культури керівника формується і культура організації, установи, закладу соціальної сфери, в тому числі такої соціально-педагогічної організації як заклад освіти. Г. Харісон виділяє чотири типи

культури організації: орієнтована на ролі; орієнтована на завдання; орієнтована на людину; орієнтована на владу *(Даниленко, 2003)*.

З огляду на здатність керівника закладу освіти володіти знаннями та навиками освітнього менеджменту, спрямовувати свої дії та організовувати, мотивувати, контролювати, корегувати, планувати діяльність керованого ним колективу, співвідносимо такі поняття як стиль управління керівника і культура організації (в даному контексті – закладу освіти).

Здійснюючи професійну управлінську діяльність, розв'язання управлінських завдань не тільки вдосконалює професійні знання, а й формує фахові навички, склад мислення, стиль спілкування, управління. Професійна культура як якісна характеристика управлінської діяльності реалізується не лише через вчинки, а й через спосіб сприйняття позиції іншої людини, емпатійність та довіру до неї.

Якість взаємодії керівника з підлеглими – це якість взаємодії керівної та керованої підсистем загальної соціально-педагогічної системи закладу освіти. Вона проявляється через прийняття управлінських рішень, способи їх доведення до працівників організації, способи розподілу відповідальності, ставлення до ініціативи, в підходах до добору кадрів, ставлення до постійного оновлення знань керівника з освітнього менеджменту, через якість його діалогу з підлеглими та характер взаємин із ними, у вимогах дотримання дисципліни, моральному впливі на працівників. Не менш важливим в управлінській культурі є здатність керівника піклуватися про психологічний стан колективу, рівень конфліктності та вміння керувати конфліктами (запобігати їх появі, розв'язувати та вирішувати конфліктні ситуації, без яких не обходиться життя жодної соціальної організації).

Рівень культури управління освітнім закладом може оцінюватися за орієнтовними критеріями, як-от: адаптивність (відносно швидких змін під впливом різних чинників); стабільне прагнення до розвитку організації та саморозвитку працівників колективу; цілеспрямованість (здатність до досягнення запланованих цілей); цілісність організації закладу освіти (синергетичність підсистем управління); взаємодія вертикальних та горизонтальних зв'язків в управлінні закладом освіти; відкритість до комунікації із зовнішнім середовищем школи (закладу освіти).

Рівень прояву цих критеріїв великою мірою залежать від особистісного стилю управління керівника, який є складовою лідерських характеристик шкільного менеджера. Лідерство є тією ознакою управлінської діяльності, без якої неможливо ефективно здійснювати управлінські функції для заохочення педагогічних працівників та власної керівної участі в процесі досягнення проєктованих результатів. Лідерство як складова управлінської культури керівника закладу освіти є особистісною його характеристикою

та безпосередньо пов'язана зі стилем управління. Керівник закладу освіти по суті є лідером-посадовцем (формальним лідером). Водночас він може бути і харизматичним лідером (неформальним лідером).

Ренсіс Лайкерт виділяє два типи лідерства: зосередженість на роботі; зосередженість на людині. При цьому кожен із них досягає високих результатів керованої ними організації, однак приходять до цього різними шляхами. Перший є хорошим організатором, планувальником, мотиватором. Другий піклується про вдосконалення стосунків, створює сприятливий мікроклімат у колективі, залучаючи працівників до прийняття управлінських рішень.

Відома «решітка Блейка – Мутон», створена американськими дослідниками Робертом Блейком та Джейн Мутон, показує діяльність керівника між векторами «робота» і «людина». Тобто чим більша зосередженість на продуктивності роботи, тим менша увага на людину. Решітка є методикою визначення п'яти характерних типів управлінської поведінки керівника: дикратора; демократа; песиміста; маніпулятора; організатора *(Стилі керівництва)*.

Т. Назарук та О. Косіюк класифікували групи якостей керівників та охарактеризували їх за певними ознаками *(Назарчук, 2016)*:

Таблиця 3

Групи якостей керівників та їх ознаки

Групи якостей	Ознаки
Професійні якості	Знання технологій виробничого процесу та його особливостей; загальна ерудиція за фахом; знання принципів, методів, законів, функцій, теорії і практики управлінської діяльності тощо
Лідерські здібності	Вміння організовувати колективну роботу; навички переконування; вміння розподіляти обов'язки та давати чіткі та зрозумілі вказівки; вміння стимулювати й мотивувати працівників; легкість, тактовність та дипломатичність у спілкуванні тощо
Інтелектуальні здібності	Творчий потенціал; уміння ухвалювати потрібне рішення; логіко-аналітичне, системне мислення тощо
Особистісні якості	Вміння вирішувати конфліктні ситуації; комунікативність; упевненість у собі; сприйнятливість до критики, самокритичність; стресостійкість тощо
Виробничі (робочі) прийоми	Самоменеджмент; раціональність і системність у роботі; вміння вирішувати робочі проблеми; вміння максимально зосереджуватися тощо

Описані ознаки є змістовим наповненням поняття «управлінська культура керівника», в тому числі керівника закладу освіти, оскільки

розкриває зміст цього поняття та суб'єктивні характеристики особистості менеджера-лідера.

Л. Даниленко на основі теорій лідерства характеризує шкільних менеджерів-лідерів, серед яких виокремлюються такі їх типи: адміністративно орієнтовані керівники; освітньо орієнтовані керівники. Опираючись на дослідження К. Лейтвуд і Д. Мантгомері, Л. Даниленко здійснила класифікацію типів поведінки шкільних директорів: адміністративний керівник («адміністратор»); керівник, орієнтований на людей («філантроп»); орієнтований на зміст навчання («програмний менеджер»); керівник, який розв'язує проблеми («системний розв'язувач проблем»). Залежно від орієнтації на основні характеристики управлінської роботи шкільного менеджера (тип керівництва; мета діяльності школи; головна сфера уваги; стратегії; прийняття рішення), визначають ступінь ефективності чотирьох типів керівників шкіл, як-от: адміністратор – низький рівень; філантроп – граничний; програмний менеджер – достатній; системний розв'язувач завдань – високий рівень *(Даниленко, 2003)*.

Типи лідерства безпосередньо пов'язані зі стилями управління, оскільки той чи інший тип лідера характеризується певними ознаками управлінського стилю керівника. В менеджменті «стиль керівництва» – це сукупність засобів впливу керівника на підлеглих, яка зумовлена специфікою завдань, поставлених перед підприємством, взаєминами керівника з підлеглими, обсягом його посадових повноважень, особовими якостями всіх членів колективу.

Класифікацію стилів керівництва вперше ввів німецький вчений К. Левін у тридцятих роках двадцятого століття. К. Левін стверджує, що стиль керівництва формується під впливом кількох важливих чинників: об'єктивних, суб'єктивних та індивідуально-особистісних особливостей керівника в тій чи іншій управлінській сфері діяльності.

Під поняттям «стиль» розуміємо манеру поведінки керівника стосовно підлеглих, що дозволяє вплинути на них і змусити робити те, що в цей час потрібно *(Даниленко, 2003)*.

Поняття «стиль управління» найчастіше не має системи вимірювання і шкали оцінювання, тому переважно інтуїтивно сприймається стосовно того чи іншого об'єкта, суб'єкта управління. Стилем управління (керівництва) називають змінну комплексну гнучкість манери поведінки керівника щодо підлеглих залежно від ситуації, що виявляється в способах виконання управлінських дій. Стилем діяльності керівника є комплекс усталених типових методів, прийомів, способів впливу керівника на керовану підсистему навчального закладу з метою ефективного виконання управлінських функцій, досягнення результатів виконання освітніх завдань.

Важливим є характер застосування того чи іншого стилю управління. Він може визначатися ставленням керівника до підлеглих як до суб'єктів управління від автократичного до демократичного, а також від того, чому чи кому в системі управління керівник надає перевагу.

В класичному менеджменті є кілька класифікацій стилів управління. Сучасна класифікація розмаїта, проте найбільш поширена називає три стилі: 1) авторитарне управління (патріархальне; автократичне; бюрократичне; харизматичне); 2) демократичне; 3) ліберальне.

Звідси типологія менеджерів за стилевим функціоналом: автократ, демократ, ліберал *(Типологія, 2023)*.

Лаконічно авторитарний стиль часто називають директивним, демократичний – колегіальним, а ліберальний – пасивним. В окремих випадках виділяють ще анархічний стиль управління (як різновид ліберального), де керована організація «пливе за течією», діяльність відбувається хаотично, з відхиленнями від задекларованих вимог, планів тощо.

У професійній діяльності будь-якого керівника найчастіше можна спостерігати сполучення ознак різних стилів залежно від управлінської ситуації. Ситуація – не єдиний чинник, що впливає на вибір та застосування певного стилю управління керівника освітньої установи. Іноді аналогічні управлінські ситуації, які виникають у різних педагогічних колективах (за особистісними характеристиками, якісним професійним складом тощо) вимагають застосування різних стилів управління. Найчастіше можна спостерігати їх поєднання в діяльності керівників навчальних закладів, що є повністю виправданим і залежить від ситуативної потреби вирішення конкретних управлінських завдань та завдань, що стоять перед колективом педагогів чи окремо взятим працівником освітньої організації.

Залежно від ситуації, освітнього середовища (матеріального та психологічного) закладу освіти з досвідом керівники випрацьовують так званий індивідуальний стиль управління, який найчастіше є ситуативним. Проте в діяльності того чи іншого управлінця може домінувати один із трьох основних стилів.

Зазвичай індивідуальний стиль керівник закладу освіти формує в ході здійснення управлінської діяльності, займаючи певну особистісну позицію щодо виконання професійного менеджменту. Найчастіше такий стиль є ситуативним. Тобто залежно від умов ситуації, суб'єктів взаємодії, орієнтації на певний результат тощо керівник діє відповідно за тим чи іншим стилем. Саме обрана позиція впливу на функціонування керованої ним соціально-педагогічної системи школи і визначає його індивідуальний стиль управління *(Садковий, 2018)*.

Таблиця 4

Ознаки й характеристика стилю управління

Формальні ознаки	Змістова характеристика
Автократичний стиль	
Ділові, короткі розпорядження; використання заборон та погроз; чітка мова; догматичність; несприйняття емоцій; невизнання критики власних помилок; керівник не прислуховується до думки інших; свідоме обмеження контактів з підлеглими	Одноосібне прийняття рішень; надмірна централізація влади; керівник втручається в роботу підлеглих; жорстко контролюються дії підлеглих; до підлеглих доводяться тільки короткострокові завдання
Демократичний стиль	
Інструкції у формі пропозицій та рекомендацій; товариський тон спілкування; висловлювання поваги до підлеглих; формальні й неформальні контакти з підлеглими; використання різних форм заохочення підлеглих	Рішення приймаються колективно; за реалізацію цілей організації відповідає весь колектив; керівник створює умови для виконання роботи; справедлива оцінка зусиль підлеглих; постійне інформування підлеглих стосовно справ і перспектив розвитку організації
Ліберальний стиль	
Безініціативність керівника; конвенціальний тон спілкування; ввічливість і добродушність у спілкуванні; намагання допомогти у розв'язанні проблем; готовність вислуховувати критику і міркування; свідоме обмеження контактів із підлеглими	Очікування вказівок і розпоряджень від вищого керівництва; нездатність реалізувати більшість думок і міркувань підлеглих; керівник тільки іноді втручається в дії підлеглих; керівник не дає вказівок і розпоряджень; керівник в основному є посередником у відносинах з іншими колективами

Класифікуючи індивідуальні стилі професійного управління, виділяють такі: невтручання; тепла компанія; завдання; золота середина; команда. Існують і неофіційні типології керівників. Наприклад, в американській типології прийнято виділяти такі: «майстри» – бояться змін; «борці з джунглями» – йдуть напролом, прагнуть влади: «леви» – сильна воля; «лисиці» – хитрі пристосуванці; «люди компанії» – ідентифікують себе з організацією, бояться конкуренції; «гравці» (переважний тип), для яких діяльність – гра, вони прагнуть перемоги і насолоди від неї.

Вітчизняна неофіційна типологія менеджерів є такою:

«штабісти» – беззаперечно виконують усі вказівки «зверху», нехтуючи можливостями й інтересами працівників організації;

«флюгери» – підлаштовуються під будь-яку владу задля власної вигоди, ігнорують інтереси колективу, організації;

«борці за справедливість» – відстоюють позиції на основі законодавчих, нормативних документів, морально-етичних норм, часто не мають авторитету у влади;

«орачі» – непомітні виконавці професійної діяльності, не люблять «показухи», не прагнуть слави і визнання;

«конспіратори» – якісно виконують роботу, приховуючи секрети успіху від інших;

«імітатори» – імітують якісну роботу, прикриваючись декоративними атрибутами;

«світлі голови» – ерудовані, інноватори, креативні керівники, відкриті та нестандартні, діють з командою однодумців, часто не афішують своїх успіхів і досягнень.

Стиль управління керівника закладу освіти є вагомим чинником для формування його авторитету в педагогічному колективі, створення творчої атмосфери, досягнення успіхів в освітній діяльності, створення позитивного образу закладу освіти, можливість ефективно здійснювати інноваційну освітню діяльність тощо.

Л. Карамушка виділяє дві групи факторів, що впливають на ефективність різних стилів управління керівників освітніх закладів: зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні). До першої групи автор відносить: соціальні чинники; фактори, зумовлені змістом та умовами виконання діяльності; зумовлені соціально-психологічними особливостями колективу. До другої групи дослідниця відносить зумовлені певними особистісними характеристиками керівника закладу освіти: його темперамент та характер; адекватна самокритичність замість постійного пошуку «винних»; спрямованість особистості (система провідних мотивів); здібності (загальні та спеціальні) *(Карамушка, 2003)*.

Стиль управління є важливою якісною характеристикою професійної культури менеджера освіти. Управлінська культура включає поняття стилю, типу лідерства тощо, отже, вони є провідними характеристиками та змістовими лініями її структури. Аналіз особливостей діяльності керівників освітніх закладів, що характеризуються індивідуальним стилем управління, є харизматичними лідерами з орієнтацією на колективний (командний) конструктивізм в управлінській діяльності, дає змогу зробити висновок, що управлінська культура такого керівника є складовою загального менеджменту. Проте управлінська культура керівника закладу освіти як соціально-педагогічної системи має свої особливості розвитку.

Нами здійснено аналіз проявів управлінської культури керівника закладу через призму чотирьох видів автономії та впливу автономії закладу освіти на розвиток управлінських компетентностей їх керівників (табл. 5, 6) *(Лук'янчук, 2023)*.

Таблиця 5

Аналіз вагомості прояву видів управлінської культури у різновидах автономій закладу освіти				
Вид культури	Вид автономії			
	Організаційна	Академічна	Кадрова	Фінансова
Політична	+	+	+	+
Правова		+	+	+
Адміністративна	+		+	
Менеджерська	+		+	+
Організаційна	+		+	+
Соціально-психологічна	+		+	
Інформаційна	+	+	+	
Комунікаційна	+		+	
Економічна	+		+	+
Нормативно-законодавча	+	+	+	+

Таблиця 6

Вплив видів автономії закладу освіти на розвиток управлінських компетентностей керівника як складової когнітивно-операційного компонента його управлінської культури			
Знання	Вміння	Здатності (мотиви)	Цінності
– науково-теоретичних основ управління (о. а.; к. а.); – різноманітних форм методичної роботи з педагогічними кадрами (о. а.; к. а.); – принципів добору, навчання, підготовки і підвищення кваліфікації кадрів (к. а.); – змісту і технології атестації педагогічних кадрів (о. а; к. а.); – форм і методів формування, розвитку та організації роботи педагогічного колективу (к. а.; о. а.)	– встановлювати рівень педагогічної майстерності вчителів (к. а.; о. а; ф. а.;); – здійснювати диференційований підхід до оцінки роботи кадрів (к. а.; ф. а.); – прогнозувати і здійснювати підготовку авторів кращого педагогічного досвіду (к. а.; о. а.); – застосовувати форми внутрішньошкільного керівництва колективом (к. а.; о. а; а. а.); – володіти методами діагностики (к. а.; о. а; а. а.); – регулювати діяльність колективу, здійснювати його розвиток (к. а.; о. а; ф. а.; а. а.); – раціонально здійснювати добір та розподіл кадрів (к. а.; о. а.); – стимулювати професійну діяльність педагогів (к. а.; ф. а.); – запроваджувати інноваційні процеси у діяльність школи (к. а.; ф. а.; а. а.)	– допомагати у розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів (к. а.; о. а;); –здійснювати добір і розподіл кадрів (к. а.; о. а; ф. а.;); – керувати освітнім процесом (о. а; а. а.)	– повага до людини; – життя і здоров'я учасників освітнього процесу; колегіальність у прийнятті управлін-ських рішень; забезпечення правових основ управління

Де: к. а. – кадрова автономія; о. а. – організаційна автономія; а. а. – академічна автономія; ф. а. – фінансова автономія.

Як бачимо з таблиці, кожен вид автономії закладу освіти є важливим чинником розвитку управлінської культури керівника.

Розвиток управлінської культури керівників закладів освіти відбувається різними засобами, за різними напрямами, за участі різних

суб'єктів впливу на особистість самого керівника в практиці його керівної діяльності. Важливими засобами розвитку управлінської культури керівника освітнього закладу є опанування ним основ культури освітнього менеджменту через самоосвіту, саморозвиток.

Ще один засіб підвищення (розвитку) управлінської культури – обмін досвідом з колегами-керівниками. Особливу увагу слід звернути на підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки тут відбувається актуальне навчання, організоване і формою, і змістом відповідно до вимог часу в фарватері вимог системи освіти. Організоване навчання, яке здійснюється відповідно до освітніх програм, сприяє системному впливу на розвиток управлінської культури керівників освітніх установ. В закладах системи ІППО: опрацьовується процес розвитку управління системою освіти; формуються навики державно-громадського партнерства; набуваються вміння здійснювати громадський нагляд за роботою освітніх закладів; відбувається ознайомлення здобувачів освіти із засобами оптимізації управлінських процесів; формується культура справедливого фінансування шкіл, культури ефективного керування людськими ресурсами, забезпечення прозорості управлінських процесів, децентралізації та дебюрократизації закладів освіти.

Нами також виявлено прояви низького прояву (відсутності) управлінської культури керівників закладів освіти *(Лук'янчук, 2023)*.

Таблиця 7

Типові прояви відсутності управлінської культури в діяльності керівника закладу освіти	
1	Знецінення діяльності колективу профільних (педагогічних) працівників через ігнорування винагородами
2	Відсутність корпоративних традицій у закладі освіти (нехтування ювілейними датами, особистими вагомими подіями і датами тощо)
3	Поділ колективу на «своїх» і «чужих» (створення зручних / незручних умов праці; привілейоване ставлення до одних і приниження інших тощо)
4	Привласнення заслуг колективу на свою користь (колектив працює, а нагороди отримує керівник)
5	Наявність у колективі «недоторканних» (люди, які прийняті на роботу за протекцією впливових осіб)
6	Наявність наближеного оточення до керівництва з метою збору провокативної інформації на того чи іншого працівника тощо
7	Відсутність командного вироблення та прийняття важливих рішень
8	Прояви мобінгу з погрозами звільнення з посад
9	Публічна персоніфікована критика замість індивідуальних зауважень, рекомендацій, з'ясовувань
10	Не створено належні умови праці для кожного працівника чи підрозділу

Вдосконалення та розвиток управлінської культури керівника в процесі набуття автономії закладом освіти проходить певну трансформацію та модифікацію. Післядипломна освіта через різні форми навчання, розмаїття прийомів та засобів навчальної діяльності, можливість інтерактивної

взаємодії тощо сприяє актуалізації проблеми розвитку управлінської культури керівників закладів освіти, сприяє формуванню відповідального ставлення управлінців до розвитку культури управління закладом освіти відповідно до змін, що відбуваються в зовнішньому та внутрішньому середовищах закладів освіти.

Отже, розвиток управлінської культури керівників закладів освіти є вагомим фактором впливу на зміну якості управлінської культури всієї системи освіти. Цей процес є безперервним, пов'язаним як із впливом зовнішніх факторів, так і внутрішньої потреби і необхідності особистості самого керівника. Розвиток і підвищення рівня культури є потужним чинником забезпечення гуманізації освіти, трансформації системи освіти в напрямі цивілізаційних цінностей у державі, підвищення якості освіти в цілому.

Список використаних джерел:

Енциклопеція сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-15961

Єльникова, Г. В. (2005). *Управлінська компетентність*. URL: https://studfile.net/preview/5152571/page:8/

Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління*. Київ: Міленіум.

Королюк, С. В. (2007). *Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.* URL: https://znayshov.com/FR/20831/PP_2_2023-17-21.pdf

Кравчук, О. *Управлінська культура керівника навчального закладу як чинник ефективного функціонування освітньої установи*. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vpm_2015_15_30.pdf

Лук'янчук, Г. Я. (2023). Розвиток управлінської культури керівника закладу освіти в процесі автономізації. *Педагогічний пошук*. 1. URL: https://drive.google.com/file/d/1IHabFDYfEm5WqgxyUqtOkS_EQpetkt-h/view

Назарчук, Т. В., & Косіюк, О. М. (2016) *Менеджмент організації*. URL: http://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/2017/menedzhment_org.pdf

Нижник, Н., & Пашко, Л. *Управлінська культура: теоретичне поняття чи управлінська поведінка?* URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/nyzhnyk_upravlinska.pdf

Даниленко, Л. І., & Карамушка, Л. М. (Ред.) (2003). *Освітній менеджмент*. Київ: Шкільний світ.

Садковий, В. П., Назаров, О. О., Домбровська, С. М., Крутій, О. М., Пономарьов, О. С., Харченко, А. О. (2018). *Культура управління.* Харків: НУЦЗУ.

Стилі керівництва: типологія, особливості. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/management/13397/

Типологія сучасного менеджера. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2e37a190-3023-49fa-ba14-9868738af2ff/content

Управлінська культура як системне поняття: сутність, структура, тенденції зміни. URL: https://stud.com.ua/169267/pedagogika/upravlinska_kultura_sistemne_ponyattya_sutnist_struktura_tendentsiyi_zmini

1.2. Актуальні аспекти діяльності менеджера освіти в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа»

(Ігор Остапйовський, https://ORCID.org/0000-0001-7152-4168
Ірина Радецька, https://ORCID.org/0000-0003-4985-9919)

Успішне впровадження Концепції НУШ неможливе без реформування процесів управління закладами загальної середньої освіти. Саме тому на державному рівні не декларуються, а здійснюються конкретні дії, пов'язані із децентралізацією управління закладами освіти та наданням їм широкої автономії. Уже нині адміністративні та навчально-методичні повноваження делеговано на рівень закладу освіти. Відповідно до основних положень Концепції «Нова українська школа», заклади освіти самостійно формують освітні програми, складають навчальні плани і програми з навчальних предметів, обирають підручники та методики організації освітнього процесу.

Управління закладом освіти здійснюється на засадах громадського самоврядування за участю працівників школи, здобувачів освіти та їхніх батьків *(Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти, 2016:25–26)*. Реальним підтвердженням автономії та децентралізації управління є таке: якщо до реформи Державні стандарти, типовий навчальний план, робочий навчальний план, експериментальний та індивідуальний плани, програми навчальних предметів були компетенцією Міністерства освіти і науки, то після реформи компетенцією МОН є стандарти освіти, типова освітня програма і типовий навчальний план, а освітня програма закладу освіти, навчальний план школи, програми навчальних предметів формують самостійно заклади ЗСО.

Забезпечити реальну автономію та децентралізацію можуть не автократи управлінці, а кваліфіковані менеджери та очолювані ними творчі колективи. Сформувати такі колективи і керувати ними є надзвичайно важливою важкою та відповідальною справою.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що визначальний вплив на розвиток науки про управління мали наукові підходи та школи менеджменту. Під їхнім впливом виникли різноманітні підходи та концепції управління персоналом. Так, у рамках економічного підходу виникла концепція використання трудових ресурсів. Органічний підхід включає концепцію управління персоналом та концепцію управління людськими ресурсами. Гуманістичному підходу притаманна концепція управління людиною *(Ситник, 2019:210–211)*.

Із проведеного вище аналізу випливає, що складовими органічного підходу є концепція управління персоналом та концепція управління людськими ресурсами. У першій концепції формування штату працівників відбувалося відповідно до посадових обов'язків. В основу управління покладено адміністративний механізм – принципи, функції, повноваження, відповідальність. У другій концепції людина є найважливішим капіталом і джерелом збільшення багатства організації. Саме тому реалізація завдань організації немислима без задоволення вторинних потреб людини (соціальних, поваги, самореалізації) та забезпечення розвитку кожної особистості.

Людина є тим ресурсом, що формує перевагу однією організації над іншою. Це пояснюється тим, що людські ресурси наділені необхідними для цього якостями, вони:

– цінні – високоякісні працівники забезпечують потрібними послугами, оскільки вони виконують безліч важливих функцій;

– рідкісні в тому сенсі, що людина з високим рівнем потрібних навичок і знань нечасто трапляється. Організація може витрачати місяці на пошуки талановитого і досвідченого менеджера (керівника) або техніка (лаборанта);

– їх не можна скопіювати – для імітації людських ресурсів у високопродуктивного конкурента вам доведеться з'ясовувати, які співробітники забезпечують перевагу і як. Тоді вам доведеться наймати людей, які можуть зробити з точністю таку ж річ і налаштувати системи, які дадуть можливість цим людям наслідувати вашого конкурента;

– не мають хороших замісників – коли люди добре навчені й високо мотивовані, вони вчаться розвивати свої здібності та дбають про клієнтів. Важко уявити собі інший ресурс, який може відповідати зацікавленому і талановитому працівникові *(Зайченко, Кузнецова, 2015:10–11)*.

Слушною є думка О. Зайченко, В. Кузнецової, що ефективне управління людськими ресурсами може сформувати основу високопродуктивної робочої системи – організацію, в якій усе: технологія, організаційна структура, люди і процеси працюють разом для того, щоб надати організації перевагу в конкурентному середовищі *(Зайченко, Кузнецова, 2015:10–11)*.

Логічним є питання, а якими принципами потрібно керуватися в управлінні людськими ресурсами. Ними є:

– принцип стратегічного підходу, який передбачає інтеграція кадрової стратегії в корпоративну з урахуванням довгострокових перспектив розвитку людських ресурсів як конкурентних переваг організації в ринковому середовищі;

– принцип інвестиційності, що визначає доцільність капіталовкладень, пов'язаних із залученням, використанням і розвитком людських ресурсів компанії;

– принцип самоврядування та демократизації, спрямований на активне залучення працівників до управління на всіх рівнях, делегування повноважень у межах їхньої компетентності, розвиток партнерства та співробітництва в компанії;

– принцип розвитку, передбачає створення умов для безперервного навчання і розвитку працівників для розкриття їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, що сприяє зростанню їхньої компетенції та мотивації для досягнення як загальних організаційних цілей, так і для задоволення особистих потреб;

– принцип якості трудового життя, що передбачає збагачення змісту праці, справедливої винагороди за особистий внесок у кінцевий результат компанії, створення комфортних умов і сприятливого психологічного мікроклімату в трудовому колективі, формування позитивної організаційної культури, надання можливостей для професійного та службового зростання;

– принцип професіоналізації управління; він спрямований на підвищення рівня професійної компетентності спеціалістів служби управління людськими ресурсами, які здатні реалізувати складні аналітичні, управлінські, соціальні, освітні функції, регулювати трудові відносини й формувати хороший мікроклімат в організації;

– принцип інноваційості, вбачає постійне вдосконалення форм організації праці, оновлення методів впливу і спонукання працівників до продуктивної й творчої діяльності, розроблення та впровадження прогресивних персонал-технологій, націлених на розвиток людських ресурсів *(Що потрібно знати про принципи управління людськими ресурсами в аудиторських фірмах, 2019)*.

Дотримання вищевказаних принципів дозволить менеджеру якісно реалізувати функції стратегічного управління закладом освіти. Це передбачає: забезпечення фінансової автономії та ефективне використання шляхів і методів залучення матеріальних та фінансових ресурсів відповідно до стратегічних цілей і завдань закладу освіти; раціонально і ефективно використовувати матеріальні й фінансові ресурси; затверджувати кошториси, плани використання бюджетних коштів; укладати та підписувати документи з питань фінансово-господарської та іншої діяльності закладу освіти; організовувати ведення бухгалтерського обліку та звітності (якщо він здійснюється самостійно закладом освіти) відповідно до законодавства *(Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», 2021)*.

У ході дослідження нами виявлено й причини, які гальмують розвиток фінансової автономії ЗЗСО в Україні: низька обізнаність працівників освіти щодо права закладу освіти на автономію та принципів його реалізації; бажання органів управління освітою зберегти контрольні функції

та залежність закладів освіти; небажання й неготовність самих закладів освіти набувати автономію та брати за неї відповідальність; непідготовленість працівників закладів освіти до забезпечення автономії; заскладна й занадто бюрократизована система набуття і впровадження фінансової та, відповідно, організаційної автономії; недосконала нормативно-правова база; відсутність достатнього фінансування.

На державному рівні поки що немає чіткої та зрозуміло прописаної процедури переходу на фінансову автономію ЗЗСО. Частина керівників боїться брати на себе відповідальність, частина має бажання та мотивацію запровадити фінансову автономію, але не має достатніх знань із питань фінансів, обліку й аудиту, тому потребує чіткого практичного інструментарію.

На нашу думку, керівникам доцільно дотримуватись чіткого алгоритму впровадження фінансової автономії в ЗЗСО (табл. 1), враховуючи при цьому як її переваги, так і ризики.

Таблиця 1

Алгоритм упровадження фінансової автономії ЗЗСО

Крок	*Дії керівника закладу загальної середньої освіти*
1	Обговорення з батьківською та педагогічною громадськістю доцільності впровадження автономії
2	Вивчення й аналіз законодавчих та нормативно-правових актів, на основі яких відбуватиметься впровадження фінансової автономії
3	Клопотання перед управлінням освіти про внесення змін до статуту ЗЗСО, що дозволить йому здійснювати облікову політику самостійно
4	Ухвалення органом управління освіти рішення про виведення ЗЗСО зі складу централізованої бухгалтерії та переведення його на самостійний бухгалтерський облік
5	Виведення ЗЗСО зі складу централізованої бухгалтерії та визнання його розпорядником бюджетних коштів нижчого рівня, оскільки головним розпорядником залишається відповідний орган управління освітою
6	Складання наказу та Положення «Про облікову політику ЗЗСО»
7	Введення до штатного розпису посади бухгалтера (створення бухгалтерської служби), або впровадження аутсорсингу, або укладання договору із ФОП щодо бухгалтерського обслуговування
8	Реалізація ЗЗСО статусу юридичної особи
9	Відкриття в органі Державної казначейської служби України рахунків: бюджетні рахунки для зарахування власних надходжень бюджетних установ, бюджетні рахунки для операцій з бюджетними коштами (реєстраційні та спеціальні реєстраційні рахунки), небюджетні рахунки (депозитні та інші рахунки клієнтів)
10	Формування індивідуальних кошторисів, планів асигнувань загального фонду бюджету, планів спеціального фонду державного бюджету
11	Ретельне вивчення дорожньої карти «Як діяти керівнику закладу освіти, щоб не припуститися фінансових порушень (розрахунки за надходженнями спеціального фонду; розрахунки за видатками; виконання кошторису; внесення змін до кошторису)»

Крок 1. Обговорення з батьківською та педагогічною громадськістю питання доцільності впровадження автономії.

Відповідь на риторичне питання «Де легше управляти фінансами: у межах бюджету територіальної громади чи окремої установи?» очевидна.

До переваг фінансової автономії відносять: підвищення ефективності планування та використання коштів; збільшення ефективності використання майна; посилення рівня відповідальності керівника закладу освіти; залучення стейкхолдерів до управління фінансами закладу; ефективність залучення позабюджетних коштів *(Автономна бухгалтерія – як її запровадити та чому директори шкіл її прагнуть, 2021)*.

Автономія ЗЗСО – це набуття права самостійно розв'язувати внутрішні питання, що сприяє знаходженню оптимального застосування ресурсів і технологій, створенню інноваційного освітнього простору, оптимізації управлінської діяльності.

Крок 2. Вивчення й аналіз законодавчих та нормативно-правових актів, на основі яких відбуватиметься впровадження фінансової автономії.

ЗЗСО проводять фінансово-господарську діяльність відповідно до Бюджетного кодексу України, Законів України «Про освіту», «Про повну загальну освіту», «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні» та інших нормативно-правових актів.

Зокрема, Закон України «Про освіту» визначив поняття, види та обсяг автономії. У ст. 1 цього закону йдеться про те, що автономія – це право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом.

Ст. 23 Закону України «Про освіту» встановлює державні гарантії академічної, організаційної, фінансової і кадрової автономії закладів освіти *(Закон України «Про освіту», 2017)*.

Вивчивши ієрархію та послідовність упровадження видів автономії, які доповнюють одна одну (академічна – організаційна – кадрова – фінансова), встановлено, що реалізувати лише один вид автономії в окремо взятому закладі освіти є нереальним завданням. Отже, щоб запровадити фінансову автономію, потрібно працювати над реалізаціями всіх інших *(Сеїтосманов, Фасоля, Мархлєвскі, 2019)*.

Саме фінансова автономія – найскладніша в реалізації та вимагає значних інтелектуальних, кадрових, навіть емоційних ресурсів. Вона дає змогу не лише продумано використовувати кошти державного та місцевого бюджетів, але й легально отримувати додатковий прибуток та використовувати його на потреби закладу освіти.

Ст. 25 Закону України «Про освіту» визначає, що засновник або уповноважена ним особа не має права втручатися в діяльність закладу освіти, що здійснюється ним у межах його автономних прав, визначених законом та установчими документами, а також установлює, що засновник або уповноважена ним особа може делегувати окремі свої повноваження органові управління закладу освіти та/або наглядовій (піклувальній) раді закладу освіти *(Закон України «Про освіту», 2017)*.

Крок 3. Клопотання перед управлінням освіти про внесення змін до статуту ЗЗСО, що дозволить йому здійснювати облікову політику самостійно.

Відповідно до ст. 59 Закону України «Про повну загальну середню освіту» фінансова автономія ЗЗСО в частині використання бюджетних коштів передбачає самостійне здійснення витрат у межах затверджених кошторисами обсягів, зокрема на:

– формування структури ЗЗСО та його штатного розпису;

– оплату праці працівників, встановлення доплат, надбавок, винагороди, виплату матеріальної допомоги та допомоги на оздоровлення, преміювання, інших видів стимулювання й відзначення працівників;

– оплату поточних ремонтних робіт приміщень і споруд ЗЗСО;

– оплату підвищення кваліфікації педагогічних та інших працівників;

– укладення відповідно до законодавства цивільно-правових угод (господарських договорів) для забезпечення діяльності закладу освіти *(Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020)*.

Крок 4. Ухвалення органом управління освіти рішення про виведення ЗЗСО зі складу централізованої бухгалтерії та переведення його на самостійний бухгалтерський облік.

Відповідно до ст. 4 Закону України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні» від 16.07.1999 р. № 996-XIV, автономність – це один з основних принципів бухгалтерського обліку та фінансової звітності, за якого кожне підприємство розглядається як юридична особа, відокремлена від її власників, у зв'язку з чим особисте майно та зобов'язання власників не повинні відображатися у фінансовій звітності підприємства *(Закон України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні», 1999)*.

Крок 5. У разі виведення ЗЗСО зі складу централізованої бухгалтерії його визнають розпорядником бюджетних коштів нижчого рівня, оскільки головним розпорядником залишається відповідний орган управління освітою.

Для державної реєстрації змін до статуту за умови фінансової автономії заклад освіти повинен подати такі документи:

– заяву про державну реєстрацію змін до відомостей про юридичну особу, що містяться в Єдиному державному реєстрі юридичних осіб, фізичних осіб-підприємців та громадських формувань;

– примірник оригіналу (нотаріально засвідчену копію) рішення уповноваженого органу управління юридичної особи про зміни, що вносяться до Єдиного державного реєстру юридичних осіб, фізичних осіб-підприємців та громадських формувань;

– статут у новій редакції;

– документ про сплату адміністративного збору *(Алгоритм переходу на фінансову автономію ЗСО, 2023)*.

Крок 6. Складання наказу та Положення «Про облікову політику ЗЗСО».

Першоджерелом поняття «облікова політика» є Міжнародний стандарт бухгалтерського обліку № 1 «Розкриття облікової політики». Що ж до національної нормативно-законодавчої бази, то відповідно до ст. 1 Закону України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні»:

– облікова політика – це сукупність принципів, методів і процедур, що використовуються підприємством для складання та подання фінансової звітності;

– бухгалтерський облік – це процес виявлення, вимірювання, реєстрації, накопичення, узагальнення, зберігання та передачі інформації про діяльність підприємства зовнішнім і внутрішнім користувачам для прийняття рішень *(Закон України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні», 1999)*.

Враховуючи, що цей Закон поширюється на всіх юридичних осіб, створених відповідно до законодавства України, вважаємо, що ЗЗСО можуть скористатися своїм правом щодо ведення облікової політики та регламентувати це своїм нормативно-розпорядчим документом (наказом «Про облікову політику ЗЗСО»).

Положення про облікову політику визначає методи оцінки, обліку, процедури та основні принципи бухгалтерського обліку і фінансової звітності, визначені Законом України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні» від 16.07.1999 р. № 996-XIV *(Закон України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні», 1999)*.

Крок 7. Введення до штатного розпису посади бухгалтера (створення бухгалтерської служби), або впровадження аутсорсингу, або укладання договору із ФОП щодо бухгалтерського обслуговування.

Керівник ЗЗСО має обрати один із трьох варіантів:

– ввести до штатного розпису закладу освіти посаду бухгалтера;

– укласти договір про ведення бухгалтерського обліку із централізованою бухгалтерією (відповідно до п. 2 Типового положення

про бухгалтерську службу бюджетної установи, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26.01.2011 р. № 59 (із змінами, внесеними згідно з наказами Міністерства освіти і науки від 19.09.2016 р. № 1120, від 03.07.2017 р. № 948, від 01.02.2018 р. № 90);

– укласти договір із ФОП або ТОВ, що має КВЕД із бухгалтерського обслуговування.

Нині в Україні великий відсоток малокомплектних шкіл, які інституційно не готові до автономії, в тому числі фінансової. Надання усім ЗЗСО фінансової автономії призведе до зростання числа працівників бухгалтерських служб і, відповідно, до невиправданих фінансових витрат бюджетів громад. Разом з тим, це не є підставою затягувати процес автономізації діяльності ЗЗСО.

Вихід із цієї ситуації бачимо у впровадженні так званого аутсорсингу, тобто передачі закладом освіти частини своїх повноважень (у цьому випадку – повноважень щодо ведення бухгалтерського обліку та звітності) спеціалізованій організації (у цьому випадку – централізованій бухгалтерії, утвореній засновником) задля скорочення власних витрат. Зауважимо, що така модель може бути застосована лише для невеликих за чисельністю учнів та працівників шкіл і аж ніяк не повинна забезпечувати діяльність потужних закладів освіти.

Крок 8. Реалізація ЗЗСО статусу юридичної особи. Утім на практиці додержання цієї норми чинного законодавства часто залежить від особливостей місцевого управління. Тож важливою правовою умовою автономії закладів освіти є реалізація не лише формально, а й фактично статусу юридичної особи, визнання органами державного управління закладів як повноправних суб'єктів освітнього, економічного та господарського простору.

Щоб самостійно здійснювати фінансово-економічну діяльність, треба зареєструвати заклад освіти як окрему юридичну особу в таких територіальних органах державних установ: Державна фіскальна служба України; Пенсійний фонд України; Фонд соціального страхування з тимчасової втрати працездатності; Державна служба статистики України; Державна служба зайнятості України; Державна казначейська служба України.

Відтак буде внесено відповідні записи у Єдиний державний реєстр юридичних осіб, фізичних осіб-підприємців та громадських формувань. Керівники ЗЗСО отримають Свідоцтво про державну реєстрацію юридичної особи і виписку з Єдиного державний реєстру юридичних осіб, фізичних осіб-підприємців та громадських формувань *(Алгоритм переходу на фінансову автономію ЗСО, 2023)*.

Крок 9. Відкриття в органі Державної казначейської служби України рахунків: бюджетні рахунки для зарахування власних надходжень бюджетних установ, бюджетні рахунки для операцій з бюджетними коштами (реєстраційні та спеціальні реєстраційні рахунки), небюджетні рахунки (депозитні та інші рахунки клієнтів).

Днем відкриття рахунків вважається дата, зазначена на заяві про відкриття рахунків у розділі «Відмітки органу Державної казначейської служби України» (п. 3.6 Порядку № 758). Документи на відкриття всіх рахунків подають особи, які мають відповідні повноваження, та право першого або другого підпису (п. 3.7 Порядку № 758) *(Про затвердження Порядку відкриття та закриття рахунків у національній валюті в органах Державної казначейської служби України, 2012)*.

До отримання органами Державної казначейської служби України повідомлення про взяття рахунка на облік територіальними органами Державної фіскальної служби операції за цим рахунком здійснюються лише із зарахування коштів.

Датою початку операцій за видатками є дата отримання органом Державної казначейської служби України повідомлення про взяття рахунка на облік територіальними органами Державної фіскальної служби.

Звертаємо увагу на те, що орган Державної казначейської служби України може надавати за письмовим зверненням головного розпорядника бюджетних коштів право доступу електронного перегляду рахунків розпорядників нижчого рівня (п. 1.10 Порядку № 758) *(Про затвердження Порядку відкриття та закриття рахунків у національній валюті в органах Державної казначейської служби України, 2012)*.

Крок 10. Формування індивідуальних кошторисів, планів асигнувань загального фонду бюджету, планів спеціального фонду державного бюджету.

Головний фінансовий документ кожного закладу освіти – бюджет (кошторис). Без нього не можна ні активи придбати, ні заробітну плату працівникам виплатити, ні розрахунки провести. Тож коли складається кошторис, то необхідно чітко дотримуватися норм закону, а всі витрати та доходи ретельно порахувати. Як бухгалтер і керівник закладу освіти дотрималися фінансової дисципліни під час складання, розгляду, затвердження та виконання кошторису, перевірять ревізори Державної аудиторської служби України. Саме тут вони можуть виявити чимало порушень.

Загальний фонд кошторису формується з бюджету ТГ та, частково, з бюджетів вищого рівня. Спеціальний фонд кошторису включає в себе кошти, залучені закладом освіти від недержавних джерел. Однак після

залучення кошти цього фонду стають також державними і підпадають під дію правил фінансового обліку та звітності державних установ.

Кожний кошторис включає в себе дохідну та видаткову частини. Статті доходів та видатків розподіляються за певним ознаками, так званими Кодами економічної класифікації (КЕК). Економічну бюджетну класифікацію затверджено наказом Міністерства фінансів України № 333 від 27.03.2012 р.

Невід'ємною частиною кожного кошторису є план асигнувань – помісячний розподіл видатків, затверджений кошторисом.

Зауважимо, що, на відміну від кошторису, план асигнувань складається за спрощеною (скороченою) формою економічної класифікації видатків. Форми кошторису і плану асигнувань затверджено наказом Міністерства фінансів України від 28.01.2002 р. № 57.

Крок 11. Ретельне вивчення дорожньої карти «Як діяти керівнику закладу освіти, щоб не припуститися фінансових порушень (розрахунки за надходженнями спеціального фонду; розрахунки за видатками; виконання кошторису; внесення змін до кошторису)».

Недотримання порядку або термінів подання, розгляду і затвердження кошторису, затвердження у кошторисі показників, не підтверджених розрахунками та економічними обґрунтуваннями, є порушенням бюджетного законодавства (п. 16 ч. 1 ст. 116 Бюджетного кодексу України). За таке порушення до закладу освіти застосовують заходи впливу, передбачені ст. 117 Бюджетного кодексу України, зокрема, зменшення бюджетних асигнувань.

Законодавство також передбачає відповідальність посадових осіб (керівника та бухгалтера). Так, вони платитимуть штраф у розмірі від 30 до 50 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян за недостовірні дані в бюджетних запитах, які спричиняють необґрунтовані бюджетні призначення або асигнування (ст. 164-12 Кодексу України про адміністративні правопорушення).

Ті менеджери освіти, які вже спробували працювати автономно, не готові повернутися до старих підходів, адже переваг фінансової автономії більше, ніж ризиків. Проте повнота повноважень передбачає й повноту відповідальності, а тому рішення щодо запровадження фінансової автономії в закладі освіти залежить від готовності та менеджерських здібностей керівника, професіоналізму команди, яка готова його підтримати.

Від професіоналізму менеджера освіти залежить якість освіти школярів, компетентність учителів, культура батьків, партнерство з громадою і якість життя кожного з них не лише нині, а й у майбутньому. Якість освіти – складне системне утворення. Одним із елементів є внутрішня система забезпечення якості освіти в закладах загальної

середньої освіти. Її ми розглядаємо у єдності та взаємозв'язку двох компонентів – якості освітньої діяльності (процес) та якості освіти (результат) *(Остапйовський, 2023)*.

Проаналізувавши нормативно-законодавчу базу, встановлено, що якістю освітньої діяльності (процес) є рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, який сприяє здобуттю особою якісної освіти відповідно до встановлених законодавством вимог та/або договору про надання освітніх послуг. Натомість якість освіти (результат) навчання відповідає вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг *(Закон України «Про освіту», 2017)*.

Якість освітньої діяльності (процес) та якість освіти (результат), які формують внутрішню систему забезпечення якості освіти, реалізуються в єдності таких взаємопов'язаних елементів:

– стратегія (політика) та процедури забезпечення якості освіти;

– система та механізми забезпечення академічної доброчесності;

– оприлюднені критерії, правила та процедури оцінювання здобувачів освіти;

– оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників;

– оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти;

– забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти;

– забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти;

– створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування, а також інші процедури й заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти *(Закон України «Про освіту», 2017)*.

Серед переліку цих елементів чільне місце (друга позиція) відводиться системі та механізмам забезпечення академічної доброчесності.

Вперше важливість та актуальність академічної доброчесності висвітлено у дослідженнях Міжнародного центру академічної доброчесності. Цією фундацією підготовлено дві версії «Фундаментальних цінностей академічної доброчесності». У першій версії Міжнародний центр розглядає академічну доброчесність як дотримання п'яти засадничих цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності. За другою версією до них додано новий елемент – відвагу *(Фундаментальні*

цінності академічної доброчесності, 2019:17–29). Заслуговують також на увагу розроблені Міжнародним центром методичні рекомендації із розробки програм, спрямованих на реалізацію академічних чеснот *(Фундаментальні цінності академічної доброчесності, 2019:30–31)*.

Про важливість цих рекомендацій та значимість фундаментальних цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності, відваги – йдеться у дослідженні «Сутність та значимість засадничих цінностей академічної доброчесності» *(Остапйовський, Остапйовська, 2023:115–118)*.

Вивчення нормативно-законодавчої бази, наукових джерел та методичної літератури засвідчує, що академічна доброчесність є важливою складовою у забезпеченні внутрішньої системи якості освіти в закладах загальної середньої освіти. Формування такої системи здійснюється закладом освіти. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню» ця система має включати механізми забезпечення академічної доброчесності, порядок виявлення і встановлення фактів її порушення, а також види академічної відповідальності за конкретні порушення педагогами та здобувачами освіти *(Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020)*.

Необхідно відзначити, що внутрішня система забезпечення якості освіти включає чотири напрями: освітнє середовище; система оцінювання освітньої діяльності учнів; система педагогічної діяльності та система управлінської діяльності. Механізми реалізації академічних чеснот учасників освітнього процесу включають напрями системи педагогічної та управлінської діяльності. Для кожного із напрямів розроблено вимоги / правила самооцінювання, критерії та індикатори *(Бобровський, Горбачов, Заплотинська, Ліннік, 2021)*. Вимогою / правилом самооцінювання якості освітньої діяльності є організація педагогічної діяльності та навчання учнів на засадах академічної доброчесності. Підставою для оцінки даного правила є два критерії.

Перший передбачає, що педпрацівники під час педагогічної діяльності дотримуються академічної доброчесності.

Другий критерій засвідчує, яким чином вони сприяють дотриманню академічної доброчесності учнями. Індикатором, тобто показником, який відображає хід процесу, за першим критерієм, є те, як педагогічні працівники сприяють дотриманню академічної доброчесності здобувачами освіти. Другий індикатор відображає частку педагогічних працівників, які інформують здобувачів освіти про правила дотримання академічної доброчесності.

Напрям «управлінські процеси закладу освіти» представлено вимогою / правилом – формування та забезпечення реалізації політики

академічної доброчесності. Для оцінки його виконання є два критерії. За першим оцінюють, як заклад освіти впроваджує академічну доброчесність. За другим – як керівництво закладу освіти сприяє формуванню в учасників освітнього процесу негативного ставлення до корупції. По першому критерію сформовано два індикатори:

1) відображає, як керівництво закладу освіти забезпечує реалізацію заходів щодо формування академічної доброчесності та протидіє щодо її порушення;

2) відображає частку учасників освітнього процесу, поінформованих про дотримання академічної доброчесності.

Підставою оцінки за другим критерієм є індикатор, що відображає реалізацію заходів, спрямованих на формування в учасників освітнього процесу негативного ставлення до корупції.

Окрім академічної доброчесності важливою складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти є створення безбар'єрного доступу здобувачів освіти до отримання освітніх послуг. Це відображення сучасної концепції філософії освіти та напрям державної політики. Якщо перенести поняття соціальної інклюзії у сферу освіти, тоді інклюзивну освіту чи інклюзивне навчання можна тлумачити як надання додаткової підтримки дітям, які з тих чи інших причин не можуть брати активну і значущу участь в освітньому процесі.

Інклюзивна освіта має низку переваг для різних ключових осіб: дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків, педагогів, батьків, керівників закладів освіти, суспільства загалом. На шляху до інклюзивного навчання також є багато перешкод: фізичні, інформаційні, інституційні, ментальні. Важливо вміти їх визначати і шукати додаткові ресурси (за потребою) для подолання цих перешкод. Нині є потреба надання менеджерам освіти навчально-методичної допомоги з питань організації інклюзивного навчання та реалізації педагогічної підтримки дітям з ООП.

У табл. 2 окреслено алгоритм управлінського супроводу інклюзивного навчання.

Таблиця 2

Алгоритм управлінського супроводу інклюзивного навчання в закладі освіти

Крок	Дії керівника закладу освіти
1	Ретельне опрацювання вітчизняних та міжнародних нормативно-правових документів, які визначають освітню політику дітей з ООП
2	Чітке розуміння складових організації інклюзивного навчання: інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика

3	Дотримання принципів інклюзивної освіти, створення безпечного інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумних пристосувань
4	Формування команди психолого-педагогічного супроводу та організація її діяльності, впровадження педагогіки партнерства
5	Складання індивідуального навчального плану, індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з ООП та контроль періодичності їх перегляду
6	Реалізація механізму надання педагогічної та психологічної підтримки дітям з ООП
7	Організація психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять на тиждень відповідно до висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини

Реалізація якісних освітніх потреб неможлива без моделювання безпечного освітнього середовища та формування у здобувачів освіти навичок безпечної поведінки як у закладі освіти (фізичний простір), так і в інтернеті (онлайн-простір). Це є спільним завданням батьків, освітян, громадських організацій, правоохоронних органів і суспільства загалом.

Дефініцію поняття «освітнє середовище» можна розглядати з позицій суб'єкта й об'єкта освітнього процесу, а саме:

– освітнє середовище (з позиції суб'єкта) – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні;

– освітнє середовище (з позиції об'єкта) – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішної освітньої діяльності. Воно складається з таких компонентів: фізичне оточення, людський чинник, освітня програма.

Безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди. Таке визначення знайдете у п. 1 ч. 1 ст. 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту» *(Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020)*.

Освітнє середовище може виступати «третім учителем», якщо педагоги та здобувачі освіти навчаться його ефективно використовувати. До необхідних умов моделювання освітнього середовища можна віднести посередню «зустріч» здобувача освіти з об'єктами та явищами, його взаємодію в конкретному просторово-предметному середовищі, контакт з іншими людьми. Якщо відсутня така активність учнів у просторі, то фахівці говорять про невикористаний простір можливостей *(Водолазська, 2018:10-12)*. Якісні ремонти в закладах освіти, сучасні меблі, оснащені кабінети, нові технології й дидактичні засоби навчання без активного їх використання залишаться штучно створеним простором, який не виконуватиме свого основного призначення – розвиток особистості.

Моделювання освітнього середовища – це не те саме, що його декорування, прикрашання. Моделюючи освітнє середовище, педагогам

завжди варто думати про те, як запропонована модель вплине на освітній процес. Включення в нього сучасних технологій, використання нових інструментів має стимулювати учнів до пізнання, надихати їх на навчання, мотивувати до нових відкриттів, тобто формувати в них внутрішні спонукання, інтерес до вивчення предмету.

Окрім класичних варіантів організації освітнього простору у класі, доцільно використовувати новітні, наприклад, мобільні робочі місця, що легко трансформувати для групової роботи. Організувати такий простір педагоги можуть так:

– навчально-пізнавальна діяльність (за партами / столами);

– змінні тематичні матеріали (дошки / фліпчарти / стенди для діаграм із ключовими ідеями);

– ігри (настільні, інвентар для рухливих ігор);

– художньо-творча діяльність (полички для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт);

– куточок живої природи для проведення дослідів (камінці, мушлі, інші природні матеріали, магніти, збільшувальне скло, терези, довідкова література, журнали з природознавства, кімнатні рослини, пророщуване зерно, акваріум тощо);

– зона відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м’яким покриттям);

– класна бібліотека;

– педагог (стіл, стілець, комп’ютер, полиці / ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо).

Організація освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) буде вимагати від закладів освіти створення безпечного інклюзивного освітнього середовища. Необхідно подбати про створення ресурсних кімнат, медіатек, упровадження аспектів універсального дизайну, розумні пристосування.

Ресурсна кімната є прикладом удосконалення інклюзивного середовища та гармонізації навчання дітей з ООП. Приміщення ресурсної кімнати повинно містити чотири зони: навчальну, соціально-побутову, ігрову та зону відпочинку.

Моделюючи простір такої кімнати, адміністрація закладів освіти та педагоги повинні передбачити в ній кухню для розвитку дітьми щоденних навичок, телевізор, ламінатор, комп’ютерне обладнання та принтер для роботи з додатковим навчальним матеріалом, а також корекційні й наочні засоби для проведення розвивальних занять. Меблі повинні бути модульні, що дозволить педагогам по-різному формувати робочі зони – індивідуальні та групові. У ресурсних кімнатах учні з ООП можуть займатися з корекційним педагогом та дефектологом, практичним

психологом, учителем лікувальної фізичної культури та іншими фахівцями, працювати за власним адаптаційним графіком. Там учні з ООП можуть розвивати життєві навички, вчитися, відпочивати, гратися.

Медіатека – це кімната, оснащена новітніми технологіями, які створюють відповідні умови для навчання дітей з ООП. Процес моделювання такої кімнати передбачає її візуальний поділ на три зони:

– перша зона з медіатехнічним обладнанням використовується для розвивальних і корекційних занять із корекційними педагогами і практичним психологом;

– друга зона призначена для розвитку моторики, пізнавальних процесів за допомогою інтерактивних ігор та роздавального матеріалу, (кінетичний пісок, конструктор, магнітна абетка);

– третя зона призначена для релаксації, де можна провести психоемоційне розвантаження, що дуже важливо для учнів, які швидко втомлюються (для них важливий відпочинок і часта зміна видів діяльності). У зоні релаксації можуть проводитися пальчикова гімнастика, дихальні вправи в супроводі асистента вчителя, практичного психолога, вчителя-дефектолога.

У процесі моделювання безпечного освітнього середовища педагогам варто дотримуватися таких принципів:

– *цілісність та єдність освітнього середовища,* сприяють організації простору, полегшують візуальне сприйняття, допомагають запобігти «візуальному забрудненню»;

– *багатофункціональність, гнучкість і мобільність,* дозволяють організовувати різні види діяльності, забезпечують швидку зміну організації просторового компонента, економлять простір;

– *відповідність віковим особливостям учнів,* ґрунтується на врахуванні способів сприйняття інформації, навчальних стратегій, характері пізнавальної діяльності, стилів спілкування учнів різного віку;

– *персоналізація,* забезпечує можливість кожному знайти комфортний для себе простір, реалізуватися в різних видах діяльності;

– *свобода вибору, відкритість, креативність,* створюють сенси, сприяють розвитку творчості;

– *практичність та ергономічність,* забезпечують безпеку простору, його функціональність;

– *естетизація, гармонійність і збалансованість,* передбачають емоційну врівноваженість, запобігають візуальній агресії;

– *соціалізація та співпраця,* передбачають наявність місць для спілкування, спільного відпочинку та роботи *(Водолазська, 2023:93–97)*.

Моделюючи освітнє середовище, педагогам варто пам’ятати, що:

1. Освітнє середовище закладу освіти здатне впливати на мотивацію учнів до навчання, забезпечувати їх потребу в пізнанні, задовольняти освітні потреби.
2. Учні перебувають не лише під впливом психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних умов, а й соціокультурні, естетичні, пізнавально-мотиваційні чинники відповідають за розвиток особистості.
3. Розвивальний потенціал конкретного просторового оточення не визначається лише наявністю засобів навчання, меблів, спеціально обладнаних приміщень. Він забезпечується можливістю для всіх суб’єктів освітнього процесу взаємодіяти із середовищем, опановувати його, здійснювати просторовий і предметний вибір, змінювати, конструювати його в процесі власної діяльності.
4. Простір класу – це місце докладання зусиль учнів, спрямованих на осмислення себе, своїх потреб, інтересів, бажань. Такий фізичний простір виступає результатом засвоєння, усвідомлення й осмислення об’єктивної реальності, яка виникає в процесі взаємодії особи з навколишньою дійсністю.
5. Педагоги забезпечують «зустріч» учнів із предметами та об’єктами середовища, виступаючи фасилітаторами.
6. Моделювання освітнього середовища потребує системних змін і не може бути одноразовою акцією *(Водолазська, 2023:93–97)*.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що одними із пріоритетних аспектів діяльності менеджера освіти в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» є:

– реалізація концептуальних засад менеджменту «людських ресурсів»;

– забезпечення фінансової автономії в закладі освіти;

– забезпечення якості освіти, що передбачає академічну автономію, дотримання принципів академічної доброчесності, створення безбар’єрного безпечного освітнього середовища.

Наукова новизна проведеного дослідження:

– обґрунтовано необхідність та значимість переходу від менеджменту персоналу до менеджменту «людських ресурсів»;

– запропоновано керівникам чіткий і зрозумілий алгоритм упровадження фінансової автономії та переведення закладу освіти на самостійний бухгалтерський облік;

– набули подальшого розвитку теоретико-прикладні засади забезпечення внутрішньої системи якості освіти у закладах загальної середньої освіти;

– окреслено алгоритм дій керівника щодо управлінського супроводу інклюзивного навчання в закладі освіти.

Список використаних джерел:

Автономна бухгалтерія – як її запровадити та чому директори шкіл її прагнуть. URL: https://nus.org.ua/articles/avtonomna-buhgalteriya-shkoly-yak-yiyi-zaprovadyty-ta-chomu-dyrektory-shkil-yiyi-pragnut/

Алгоритм переходу на фінансову автономію ЗЗСО. URL: https://www. youtube.com/watch?v=9yktlvOTcTA

Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., Заплотинська, О. О, & Ліннік, О. О. (2021). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти.* (2-ге вид.). Київ: Державна служба якості освіти.

Водолазська, Т. В. (2018). Освітнє середовище як «третій учитель». *Імідж сучасного педагога,* 4 (181), 10–12.

Водолазська, Т. В. (2023). Моделювання безпечного освітнього середовища. *Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення:* науковий, методичний, інформаційний зб. ТОКІППО (03 березня 2023 р., м. Тернопіль), 93–97.

Зайченко, О. І., Кузнецова, В. І. (2015). *Управління людськими ресурсами.* Івано-Франківськ: Лілея-НВ.

Закон України Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні № 996-XIV, 1999. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996-14

Закон України Про освіту № 2145-VIII, 2017. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/2145-19#Text

Закон України Про повну загальну середню освіту № 463-IX, 2020. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/463-20#Text

Наказ Міністерства фінансів України Про затвердження Порядку відкриття та закриття рахунків у національній валюті в органах Державної казначейської служби України № 758, 2012. (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/z1206-12

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти, (2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Остапйовський, І., & Остапйовська, Т. (2023). Сутність та значимість засадничих цінностей академічної доброчесності. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів: матеріали Міжнародної конференції – третіх академічних читань імені Романа Арцишевського* (23-24 червня 2023 р., м. Луцьк), 115–118.

Остапйовський, І. (2023). Використання методів педагогічного діагностування у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності. *Технології менеджменту в розбудові сучасного освітнього середовища у контексті реалізації формули НУШ*: *матеріали науково-практичної конференції* (26 травня 2023 р., м. Луцьк,), 24–27.

Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568 zatverdzh.standartu. keriv. 22.09.Pdf

Сеїтосманов, А., Фасоля, О., Мархлєвскі, В. (2019). *Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи*. Київ.

Ситник, Й. С. *Еволюція управління персоналом та людського фактора в системі менеджменту підприємств*. URL: https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/07/Sitnik-J.S.pdf

Фундаментальні цінності академічної доброчесності. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf

Що потрібно знати про принципи управління людськими ресурсами в аудиторських фірмах. URL: https://www.pabu.com.ua/ua/mediacentr-3/profesiini-novyny/1440-shcho-potribno-znaty-pro-pryntsypy-upravlinnia-liudskymy-resursamy-v-audytorskykh-firmakh

1.3. Розвиток професійної компетентності керівних кадрів у контексті модернізації освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»

(Світлана Романюк, Ольга Богданович)

Актуальність організації та проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» зумовлена швидкими змінами в соціально-економічному, політичному житті країни, викликами глобалізації, об'єктивними потребами підвищення якості управління в умовах децентралізації і необхідністю розроблення нових технологій саморозвитку й самовдосконалення педагогічних працівників з урахуванням їхніх особистісно-професійних запитів і потреб, професійного досвіду.

Сучасний керівник закладу загальної середньої освіти має бути готовим до управління колективом закладу в сучасних умовах з позицій менеджменту як інтеграції науки та мистецтва управління людьми і соціальними процесами.

Реформи освіти стали ознакою функціонування сектора, починаючи з проголошення незалежності країни. Перша хвиля реформ була пов'язана з формуванням нової демократично базованої системи освіти, деідеологізацією змісту освіти, надання йому національного характеру. Закони України («Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та ін.), прийняті у той час, заклали фундамент для розбудови нової системи освіти.

На початку другого тисячоліття в умовах глобалізації перед країною й освітою постали нові виклики, які потребували нових реформ. «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті» окреслила стратегічні

напрями її розвитку під гаслом «Рівний доступ до якісної освіти», розпочався процес стандартизації змісту шляхом упровадження державних стандартів, стартував процес переходу школи на 12-річний термін навчання.

Наразі європеїзація України формує нові виклики, які зумовлюють необхідність подальших кардинальних трансформацій національної освіти у напрямі її гармонізації з європейськими стандартами.

У 2016 р. МОН України представлено інноваційний документ – «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти», який пройшов широке громадське обговорення. У ньому визначено покрокову реалізацію освітньої реформи з 2018 по 2027 рр., сформовано нову освітню мету, розроблено концептуальні засади реформування, що зорієнтовані на зближення української освіти з європейською.

Окрім того, у вересні 2017 р. прийнято Закон України «Про освіту», який покликаний формувати європейсько базований простір національної освіти.

Визначено основні тенденції реформування шкільної освіти України, які відповідають загальним європейським тенденціям розвитку освіти.

1. Глобалізація освіти. Глобалізація – системне явище, яке охоплює всі сфери діяльності людини, у тому числі освітню. Глобалізаційні процеси суттєво впливають на освітню політику, на вибір її пріоритетів.

За останні роки відбулася значна адаптація національно-освітньої нормативно-правової бази до європейських стандартів. Серед проявів глобалізації дослідники визначають уніфікацію системи освіти, мінімізацію відмінностей національної системи. Одним із прикладів уніфікації національної системи в сучасній реформі є перехід з 2018 року на 12-річну систему навчання. В Європі, крім Білорусі та Російської Федерації, – 12-річна або 13-річна базова середня освіта. За новою реформою передбачено три рівні середньої освіти: початкова (4 роки), базова (5 років) і профільна (професійна) середня (3 роки).

2. Гуманізація освіти. Гуманізація націлена на повагу до особистості вихованця, формування у нього самостійності, що найповніше розкриває освітні потреби та інтереси учнів. Цінності дитиноцентризму, гуманістичні цінності покладено в основу реформування української школи. Зокрема, метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання та соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання протягом життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

3. Запровадження компетентнісного підходу. Динамічний розвиток суспільства, швидке розповсюдження інформації, її доступність спонукають науковців, педагогів до пошуків нових ідей та їх взаємодій. У сучасному світі дитині вже недостатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. У цьому контексті «вчитись» означає не отримувати більше знань та інформації, а бути здатним користуватися ними. У зв'язку з цим у документі «Нова українська школа» визначено поняття «компетентність» і «ключові компетентності». Ключові компетентності варто розуміти як такі, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя

Для нової української школи визначено 10 ключових компетентностей:

– спілкування державною (чи рідною) мовою;
– спілкування іноземними мовами;
– математична грамотність;
– компетентності в природничих науках та технологіях;
– інформаційно-цифрова грамотність;
– уміння вчитися протягом життя;
– соціальні та громадські компетентності;
– підприємливість;
– загальнокультурна грамотність;
– екологічна грамотність і здоровий спосіб життя.

На думку української дослідниці Н. Авшенюк, спрямованість глибинних, трансформаційних змін в освіті залежить, насамперед, від наявних уявлень у тих або інших країнах про те, якою має бути людина: що вона повинна знати і вміти, якими компетенціями володіти. О. Локшина, аналізуючи європейський досвід реформування освіти, відмічала, що розвиток освіти в країнах ЄС характеризується трансформацією на компетентнісну модель освіти.

Отже, однією з провідних тенденцій розвитку освіти є трансформація знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну.

4. Інтеграція змісту освіти через запровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих предметних галузей. Інтеграція змісту освіти сприяє гармонійному розвитку особистості, системного мислення, дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, підвищує науковий рівень навчання, водночас вимагає від учителя високої педагогічної майстерності та відповідної підготовки. Разом з цим, процес інтеграції змісту є комплексною, нелінійною проблемою дидактики. Важливо, на думку О. Савченко, щоб інтеграція не перетворилася

на мозаїку формально об’єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань.

5. Рівний доступ до освіти. Зараз сільські учні на рівні школи позбавлені у доступі до якісної освіти, що робить їх неконкурентоспроможними як для подальшого отримання вищої освіти, так і на ринку праці зокрема. Створення опорних шкіл ставить за мету ліквідувати цю проблему. Станом на початок 2024 року на Волині створено 50 опорних шкіл, і надалі цей процес активно продовжується.

6. Стандартизація освіти. Затверджено державні стандарти початкової та базової середньої освіти. Завершено обговорення стандартів профільної середньої освіти.

Реформу розпочато з модернізації програм початкової школи (з 1 по 4 класи). Кардинальні нововведення запроваджено у 2018 р. після оновлення стандартів початкової освіти, нової системи підготовки та перепідготовки вчителів, нової концепції української школи загалом. Ці реформи потребують докорінних трансформацій. На рівні початкової освіти найголовнішим розглядається запровадження компетентнісного підходу в навчанні (наприклад, відхід від техніки читання до розуміння прочитаного тексту). До оновлення програм з початкової школи вперше залучилися не тільки експерти, науковці, а й учителі, методисти, психологи, батьки. Результатом цієї роботи після активного публічного обговорення став документ «Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи», який було викладено на інтернетплатформі *EdEra*.

Окрім запровадження компетентнісного підходу, зокрема, відбулося розвантаження програм, видалення з них зайвої, застарілої інформації, лексики, знято дублювання змісту в окремих навчальних предметах.

Переглянуто навчальні програми для 5–9 класів (осучаснення та розвантаження програм від другорядної інформації, зняття дублювання, перехід на компетентнісні засади), затверджено Типову освітню програму та навчальні плани базової ланки освіти, які почали застосовуватися з 2022/2023 навчального року.

7. Децентралізація освіти. Децентралізація в системі управління: перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Скорочено контрольно-наглядові функції з боку центральних органів влади, запроваджено автономію навчальних закладів. Також у новому Законі «Про освіту» відбулися зміни в системі фінансування: гроші виділяються не на фінансування інфраструктури

навчальних закладів, а на кожну окрему дитину. Отже, децентралізаційний вектор реформ, делегування від центральних органів управління більш широких повноважень місцевим органам щодо управління і фінансування освітніх закладів є сучасною світовою тенденцією. Проте щоб досягти справжніх змін, необхідний розумний баланс та взаємовплив центральної та локальної частин влади.

8. Участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Україна неодноразово брала участь у різних міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PIRLS тощо). У 2018 р., вперше в історії незалежної України, у 2022 році повторно міжнародною організацією PISA проведено опитування знань учнів (тестування навичок і знань 15-річних). Головне завдання – оцінити грамотність школярів з читання, математики і природознавства. Це дуже важливий крок щодо подальшої уніфікації національної системи освіти та розвитку європейського, стратегічного вектора в освіті. Відповідальність за організацію та проведення дослідження PISA в Україні покладено на Український центр оцінювання якості освіти.

9. Запровадження й удосконалення моніторингу якості освіти. У 2018 р. Українським центром оцінювання якості освіти вперше проведено моніторингові дослідження з читацької та математичної компетентностей четвертокласників. Моніторинг навчальних досягнень учнів початкової школи розподілено на декілька етапів. Упродовж 2017 р. проведено апробацію завдань, для цього було відібрано 44 загальноосвітні навчальні заклади в дев'яти регіонах України. Моніторинг дав змогу зафіксувати стан навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження нового стандарту для початкової школи, а також відслідковувати зміни після запровадження нового стандарту. Нововведенням моніторингу 2021 року стало дослідження актуальних питань, пов'язаних із реалізацією в молодшій школі дистанційного навчання та його впливом на якість освітнього процесу. Для з'ясування цих питань у межах другого циклу ЗЗМЯПО проведено додаткове анкетування учасників «Дистанційне навчання в умовах пандемії Covid-19».

Наказом Міністерства освіти і науки України від 28 березня 2023 року № 347 «Про організаційні заходи щодо підготовки й проведення загальнодержавного моніторингового дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» затверджено план заходів щодо підготовки й проведення загальнодержавного моніторингового дослідження. До проведення моніторингу будуть залучені Державна служба якості освіти України, державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики», державна установа «Український інститут

розвитку освіти» спільно зі структурними підрозділами з питань освіти і науки обласних, Київської міської державних (військових) адміністрацій.

10. Підвищення якості підготовки та роботи вчителів. Одним із важливих складників освітніх трансформаційних змін є реформування підготовки та перепідготовки вчителів. Нова система післядипломної освіти передбачає запровадження ваучера професійного розвитку вчителя, забезпечивши цим самостійний вибір місця підвищення кваліфікації (Постанова КМУ від 21 серпня 2019 року № 800). Одним із важливих складників реформування підготовки вчителів є розробка норм, стандартів і процедур атестації педагогічних працівників. Усі ці заходи, а також підвищення заробітної плати педпрацівникам, сприятимуть підвищенню статусу професії вчителя в суспільстві. Отже, нова система підготовки та перепідготовки вчителів у кінцевому варіанті повинна дати умотивованого, креативного вчителя, який постійно розвивається. На думку М. Фуллана, саме вчителі є носіями змін в освіті, а постійне професійне навчання та зростання вчителів є першочерговою умовою досягнення результативності та успішності у проведенні реформ. Саме підтримка вчителів як ключових учасників процесу покликана зумовити суттєву, структурну переробку системи, а отже, у кінцевому варіанті – системні трансформаційні процеси в освіті.

Кардинальні реформи в шкільництві країни передбачають модернізацію змісту освіти, її структури, запровадження компетентнісного підходу, оновлення та перезавантаження системи підготовки й перепідготовки вчителів, справедливе фінансування і рівний доступ до освіти.

Неперервна професійна освіта, однією з ланок якої є післядипломна, забезпечує фахівцю довгострокові компетенції, дозволяючи залишатися затребуваним працедавцями і суспільством. Адже сьогодні кваліфікація розглядається не лише як здатність щодня виконувати свою роботу, але й швидко перепрофільовуватись, розширювати свої професійні компетентності, час від часу переходити до виконання видозмінених або більш складних функцій (наприклад, коли досвідчений учитель починає працювати з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання).

Концептуальні засади неперервної професійної освіти розглядаються у працях В. Кременя, Л. Лук'янової, С. Сисоєвої та ін. Різні аспекти підготовки менеджерів в освіті визначають М. Аплетаєв, В. Берека, А. Губа, Л. Кравченко, О. Коберник, В. Крижко, А. Світлорусова, В. Симоненко, В. Шпалинський. Необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації надається увага В. Луговим, Н. Ничкало; пріоритетні наукові

підходи у змісті післядипломної педагогічної освіти підкреслюється Л. Даниленко, Г. Єльниковою, Л. Калініною, В. Масловим, Т. Сорочан.

Отже, ґрунтуючись на аналізі наукових джерел, чинних нормативних документів та емпіричному досвіді, охарактеризуємо актуальний зміст післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти. У цьому контексті доцільно згадати завдання післядипломної освіти:

– формування позитивної установки на інноваційну діяльність і мотивування професійного зростання і кар'єри;

– збагачення соціально-професійної і спеціальної компетентності фахівця, розвиток аутокомпетентності;

– забезпечення соціально-професійного самозбереження фахівця;

– формування нових сценаріїв професійного розвитку та адекватних їм репертуарів професійної поведінки.

Саме тому до сталої націленості післядипломної педагогічної освіти на актуалізацію професійних навичок і знань здобувачів додається така важлива характеристика, зумовлена сучасними соціокультурними умовами, як прогностично-випереджувальний характер, коли при підвищенні кваліфікації акцент робиться на:

– отримання нових і вдосконалення наявних професійних компетентностей, які сприяють підвищенню продуктивності праці, зокрема, інноваційні технології формування професійних, універсальних і особистісних компетентностей, ефективної організації освітнього процесу, доброчесної оцінки якості результатів навчання;

– прискорене опанування нових технологій, форм, методів навчання (зокрема, у ситуації з обмеженнями, викликаними пандемією Covid-19, воєнними діями на території нашої держави, заклади післядипломної педагогічної освіти працювали і працюють над оперативним підвищенням компетенції педагогічних працівників у сфері комп'ютерно-мережевих технологій навчання, створенням й ефективним використанням електронних навчальних видань в освітньому процесі);

– мотивацію слухачів до входження в інноваційний педагогічний простір, що забезпечує їхній професійний розвиток.

Зауважимо, що суб'єктом професійного розвитку є той, хто опановуючи і виконуючи свою професійну діяльність, здатний її розвивати, видозмінювати мотиваційно-спонукальні компоненти і вдосконалювати операційно-технічні складники цієї діяльності. Трансформація мотиваційно-спонукальної сторони діяльності є джерелом професійного розвитку особистості. Водночас цей розвиток у цілому може слугувати причиною трансформації професійної діяльності. Тому професійний розвиток має значну міру свободи для прояву в ньому особистісного розвитку.

Конкуренція на ринку праці, в тому числі в освітянській галузі, робить затребуваними найбільш підготовлених, компетентних фахівців, котрі мають можливість вибору закладу, в якому працювати, більшу стабільність у працевлаштуванні і вищу мотивацію до трудової діяльності. Підтримка становлення особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, здорової, соціально стійкої й водночас мобільної, яка адаптується, здатна виробляти і змінювати власну стратегію у змінних обставинах життя – мета і критерії успішності сучасної освіти, які відповідають її гуманно-особистісній спрямованості й сучасним соціальним орієнтирам. У цьому плані стратегічні цілі післядипломної освіти доцільно визначати як професійно-особистісні, орієнтовані на гармонійне поєднання професійних і особистісно-індивідуальних цінностей.

Керівник школи – одна з ключових фігур, від якої залежить успішність реалізації змін, що відбуваються в освітній галузі. Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти за допомогою різних форм і методів навчання має можливість для забезпечення процесу формування і задоволення запитів керівників закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), спонукання їх до професійно-особистісного зростання, мотивації до самовдосконалення.

Очевидно, що післядипломна освіта є необхідним і реально діючим складником процесу інтеграції педагогічної науки, освіти і практичної фахової діяльності, маючи можливості забезпечити зміст формальної, неформальної та інформальної освіти її менеджерів.

Формальна освіта здійснюється інституційно, у закладі ППО за освітніми програмами підвищення кваліфікації, які відповідають вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики керівників ЗЗСО, забезпечують оволодіння систематизованими знаннями, уміннями та навичками, цілеспрямовану діяльність суб’єктів навчального процесу, реалізуються спеціально підготовленим персоналом (науково-педагогічними працівниками). Опанування цих програм передбачає отримання загальновизнаного документа про освіту (свідоцтво, сертифікат про підвищення кваліфікації).

Неформальна освіта здійснюється за межами системи формальної освіти, доповнює її і є структурованою, має мету, часові рамки, інфраструктурну, організаційну підтримку, її здобуття ініціюється фахівцем усвідомлено і самостійно. Отримані знання і практичні навички, як правило, не сертифікуються. Наш заклад, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, реалізує цей вид навчання у формах семінарів, круглих столів, тренінгів, лекторіїв, майстер-класів, індивідуальних і групових консультацій, участі в інноваційній, дослідно-експериментальній роботі, роботі творчих груп і професійних об’єднань,

воркшопів, освітніх виставок, фестивалів, заходів з обміну досвідом, менторської підтримки тощо.

Інформальна освіта являє собою накопичення знань, умінь, навичок, цінностей шляхом набуття життєвого досвіду з ресурсів свого довкілля, охоплюючи індивідуальну пізнавальну діяльність, спонтанну освіту, читання, відвідування мистецьких заходів, самопізнання тощо. У цьому виді освіти роль ІППО тьюторська – вмотивувати, сформувати стійкий інтерес і потребу, допомогти укріпити Я-ідентичність керівника ЗЗСО, змоделювати індивідуалізовану траєкторію його професійного розвитку. Зважаючи на постійне оновлення інформаційних технологій, суцільну цифровізацію, освіта є необхідною інвестицією дорослої людини у власний розвиток, щоб бути конкурентоспроможною на ринку праці.

Затвердження єдиної рамки професійних компетентностей керівників ЗЗСО у вигляді професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» (наказ Мінекономіки України від 17.09.2021 № 568-21) є важливим кроком у прогресивному розвитку професії. Відповідно до статей 6, 23, 25 Закону України «Про освіту» впроваджується фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти, що обумовлює появу принципово нових стратегій управління, необхідність вирішувати нові завдання, опановувати нові технології управління освітньою організацією.

Модернізація системи освіти, структурні та системні зміни, спрямовані на підвищення ефективності функціонування (зокрема, у режимі автономії) і конкурентоздатності освітніх організацій, якості освіти в цілому, змінюють характер завдань, на які спрямовується діяльність директора. Статус керівника автономного закладу освіти актуалізує питання адміністрування, матеріально-технічного і фінансового забезпечення організації, для ефективного вирішення яких керівник має бути управлінцем.

Організація функціонування школи в умовах автономії – один із пріоритетних напрямів післядипломної освіти її керівника. Як бачимо, зміна ролі директора школи є суттєвою, проте для більшості директорів стримувальним фактором для впровадження автономії шкіл є недостатність знань та компетенцій у питаннях фінансової, організаційної, кадрової та академічної автономії.

На практиці керівнику ЗЗСО для ефективного і повноцінного виконання своїх обов’язків має бути притаманний унікальний набір професійних компетентностей, де поєднується підготовленість у сфері освіти, педагогіки, менеджменту, економіки і фінансів, психології тощо. У затвердженому професійному стандарті, який інститутам післядипломної педагогічної освіти доцільно використовувати при структуруванні

та змістовому наповненні як курсів підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО, так і заходів неформальної освіти, визначено і конкретизовано якісні характеристики діяльності керівника ЗЗСО з уніфікованими вимогами до осіб, які займають або претендують на певну посаду. За змістом у ньому реалізовано функціональний підхід до формування комплексу професійних компетентностей.

Саме в ІППО при організації і проведенні заходів формальної і неформальної освіти можна формувати у директорів установку, що впровадження професійного стандарту не несе загрози для їхньої професійної діяльності, та уміння використовувати професійний стандарт як самодіагностичний інструмент, за допомогою якого вони, самокритично оцінюючи себе і свою професійну діяльність, можуть чітко визначати свої сильні сторони і зони розвитку.

Отже, професійний стандарт є інструментом не лише управління діяльністю керівника освітньої організації, але і його професійного розвитку, чітко окреслюючи напрями і зміст. За умови ефективного використання він постає важливим елементом системи професійного розвитку з використанням можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти.

Таким чином, не менш важливо допомогти керівникам опанувати і зробити необхідною в постійному режимі технологію побудови індивідуалізованої траєкторії професійного розвитку. Рух у розвитку індивіда являє собою становлення його як особистості, окреслення реальності його буття й орієнтація на досягнення наступних цілей.

У структурі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти функціонує відділ управління закладами освіти, який працює над реалізацією науково-методичної проблеми «Розвиток професійної компетентності керівних кадрів у контексті модернізації освіти відповідно до вимог Концепції “Нова українська школа”».

Мета роботи працівників відділу полягає в тому, щоб модернізувати управлінські компетентності керівних кадрів закладів загальної середньої освіти для ефективного управління відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» з урахуванням основних напрямів державної політики у галузі освіти, її європейського вектора розвитку, особливостей соціально-економічного розвитку територій у процесі децентралізації влади в Україні.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

– ознайомити слухачів із концептуальними засадами реформування загальної середньої освіти на засадах побудови НУШ;

– формувати готовність ефективного застосування в практичній діяльності директора ЗЗСО Професійного стандарту керівника;

– навчити самостійно проєктувати стратегію розвитку сучасного ЗЗСО, здійснювати її покрокову реалізацію, забезпечувати ефективне планування роботи ЗЗСО;

– розвивати інформаційно-цифрову компетентність керівника ЗЗСО в управлінській та освітній діяльності;

– розвивати організаційну, управлінську культуру директора ЗЗСО в умовах автономії та кризових суспільних змін;

– розвивати готовність до формування і плекання цінностей, забезпечення добробуту учасників освітнього процесу ЗЗСО;

– розвивати здатність застосовувати на практиці ефективні стратегії формування команди, відповідального та ефективного лідерства, наставництва, супервізії;

– навчати проєктувати персональний план розвитку шкільного лідера;

– формувати компетентності ефективного планування і розбудови внутрішньої системи забезпечення якості в ЗЗСО;

– мотивувати до безперервного професійного розвитку керівника ЗЗСО;

– формувати компетентності створення і розвитку лідерської професійної спільноти;

– формувати і розвивати навички дистрибутивного лідерства;

– ознайомити з методами і шляхами ефективної партнерської взаємодії із засновниками, учасниками освітнього процесу;

– формувати готовність до створення моделі школи підприємництва – моделі навчання на основі проєктів.

Сучасний керівник ЗЗСО має бути готовим до управління колективом закладу в сучасних умовах із позицій менеджменту як інтеграції науки та мистецтва управління людьми й соціальними процесами.

Робота з підготовки керівників ЗЗСО у період планового підвищення кваліфікації здійснюється відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа».

Забезпечуємо виконання ст. 38 п. 4 Закону України «Про повну загальну середню освіту» стосовно підвищення кваліфікації новопризначених директорів ЗЗСО відповідно до Типової освітньої програми новопризначених директорів закладів загальної середньої освіти, затвердженої наказом МОН України від 16.09.2022 року № 817. Використовуємо різні форми роботи: курси (90 год.), методичний хаб «Практика управління закладом освіти», семінари-практикуми: «Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти ЗЗСО», «Інклюзивна освіта в умовах реформування галузі освіти в Україні. Управлінський аспект», «Автономія закладу освіти», «Стратегія розвитку закладу освіти. Стратегічне планування», «Моделі самооцінювання внутрішньої системи

забезпечення якості освіти», «Документообіг у закладі освіти. Створення нормативних документів як інструмент реалізації організаційної автономії освітнього закладу».

Працівники відділу розробили нові освітні програми підвищення кваліфікації керівних кадрів на основі типових програм підвищення кваліфікації новопризначених директорів та підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений наказом МОН України від 18.10.2022 року № 905 (30 год). Зокрема, освітні програми тематичних курсів: «Автономія закладу освіти» (30 год.), «Кадрова автономія. Управління кадровою роботою закладу загальної середньої освіти» (16 год.), «Інклюзивна освіта в умовах реформування галузі освіти в Україні. Управлінський аспект» (30 год.), «Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти» (30 год.), «Нові ролі керівника ЗЗСО в контексті впровадження НУШ» (16 год.).

Освітні програми семінарів-практикумів: «Стратегія розвитку закладу освіти, стратегічне планування», «Автономія закладу освіти», «Школа – простір безпеки», «Моделі самооцінювання внутрішньої системи забезпечення якості освіти», «Документообіг у закладі освіти. Створення нормативних документів як інструмент реалізації організаційної автономії освітнього закладу», «Нові ролі керівника ЗЗСО в контексті впровадження НУШ», «Компетентність стратегічного управління закладом освіти»; семінару-тренінгу «Інклюзивна освіта в умовах реформування галузі освіти в Україні. Управлінський аспект»; методичного хабу для новопризначених керівників ЗЗСО «Практика управління закладом освіти»; спецкурсів: «Автономія закладу освіти», «Створення інклюзивного середовища в ЗЗСО», «Нові ролі керівника ЗЗСО в контексті впровадження НУШ», «Документообіг ЗЗСО», «Створення якісної управлінської та освітньої системи ЗЗСО».

Ефективно працює організаційно-змістова модель щодо розвитку професійних компетентностей керівників у міжатестаційний період, у рамках реалізації якої проводяться постійно діючі, проблемні семінари-практикуми, тренінги, круглі столи, зокрема: «Інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти», «Партнерство учасників освітнього процесу – гарантія успіху Нової української школи», «Організація та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти», «Самоменеджмент інновацій як передумова ефективності інноваційного розвитку закладів загальної середньої освіти в умовах НУШ», «Законодавство України про моніторинг якості освітньої діяльності та якості освіти», «Стратегічні тенденції розвитку українського суспільства

через призму освіти», «Управління закладом освіти в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа"».

З метою надання методичної допомоги, за ініціативи відділу в травні й вересні 2023 року в режимі онлайн для керівників ЗЗСО, консультантів ЦПР ПП, спеціалістів органів управління освітою проведено інструктивно-методичні наради з питань застосування норм нового Положення про атестацію педагогічних працівників, в якій взяло участь 553 представники з усіх територіальних громад.

Проводяться практичні заняття з удосконалення, розвитку професійних компетентностей керівників ЗЗСО відповідно до Професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Мінекономіки України від 17.09.2021 № 568-21.

Велика увага приділяється (в режимі офлайн) організації практичних занять на базі ЗЗСО з питань: «Роль керівника ЗЗСО в організації якісної освіти», «Сучасні підходи до управлінської діяльності в умовах НУШ», «Розвиток професійної компетентності керівних та педагогічних кадрів у контексті модернізації освіти», «Створення безпечного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти».

Мета організації і проведення практичних занять для керівників – модернізувати управлінські компетентності керівних кадрів ЗЗСО для ефективного управління відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа», роботи закладу в умовах воєнного стану, управління школою на випередження, психологічний супровід суб'єктів освітнього процесу в школі у кризовий період.

Особливе значення приділяється питанням переходу освіти від режиму функціонування до режиму розвитку, одним із пріоритетних напрямків якої є питання інноваційної діяльності педагогів і їх вплив на розвиток інноваційної особистості.

Досвід створення інноваційного середовища ліцею, створення портфоліо педагога та учня як технології якісного оцінювання роботи закладу, який вчить по-новому, орієнтуючись на особистість, презентує перед слухачами курсів, керівниками ЗЗСО дирекція гімназії № 21 м. Луцька, директор закладу Ковальчук Олег Олександрович.

Сучасні тенденції модернізації освіти зумовлюють оновлення управління закладу. Перед керівником постають нові завдання, які потребують умінь аналізувати, узагальнювати, прогнозувати розвиток педагогічної системи закладу, приймати рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати управління.

Секретами управлінської діяльності, скоординованої роботи педагогічного колективу, високими результатами навчання і виховання підростаючого покоління ділиться з керівниками ЗЗСО начальник

Волинського обласного ліцею з посиленою військовою підготовкою імені Героїв Небесної сотні Боснюк Павло Зіновійович.

На сучасному етапі розвитку освіти керівник навчального закладу повинен успішно здійснювати як управлінську, так і педагогічну діяльність, забезпечуючи реалізацію цілей і змісту навчально-виховного процесу та різноманітних форм міжсуб'єктивних відносин у нових умовах.

Директор Волинського наукового ліцею Волинської обласної ради Лозовська Ірина Миколаївна, впевнено дає практичні поради стосовно створення стратегії діяльності закладу освіти та розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу, ділиться секретами створення успішного та конкурентного педагогічного персоналу.

Кучер Лариса Віталіївна, директор КЗ «ЛНВК ЗОШ І–ІІІ ст. № 22 – ліцей Луцької міської ради» під час проведення практичних занять демонструє сучасні підходи до використання такого важливого ресурсу управління та розвитку освітньої установи як стійкий позитивний імідж, представляє досвід діяльності адміністрації школи та педагогічного колективу в галузі освітнього маркетингу.

Керівник школи має бути людиною високої педагогічної культури, компетентною з питань педагогіки і психології, теорії та практики, знати зміст предметів, що вивчаються в шкільному курсі, уміти згуртувати колектив і вести його за собою, всебічно розвивати ініціативу, впроваджувати позитивний досвід у практику.

Директор Луцького ліцею № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради Волинської області Мишковець Олександр Андрійович завжди відкритий до спілкування зі слухачами курсів, розповідає про реалізацію проєктів у гімназії. Метод проєктів є одним із провідних засобів перетворення школи навчання на школу життя, оволодіння учнями навиками планування власної діяльності, впевненості в собі, правильної оцінки власних сил та можливостей, уміння працювати в команді, ставити мету, обирати шляхи її реалізації, досягати поставлених цілей.

Необхідною умовою діяльності компетентного директора школи є ініціативність у застосуванні інформаційних та комунікаційних технологій шляхом створення шкільних вебсторінок, видання шкільних бюлетенів, брошур. Директор разом із командою повинен створити у своєму навчальному закладі свій імідж.

Цікавими і змістовними є зустрічі з адміністрацією Луцького ліцею № 9 (директор Дубина Олександр Дмитрович). Слухачі курсів знайомляться із досвідом та результатами роботи з упровадження фасилітативої технології управління у головних напрямах педагогічної культури, розвитку творчого потенціалу учнів та педагогів, упровадженням інновацій, створенням освітнього середовища Нової української школи, розвитком

дитячої обдарованості та особистісного професійного вдосконалення вчителів.

Школа – це навчальний заклад, покликаний відповідати потребам і умовам сучасного стану розвитку України та забезпечувати освітні потреби мікрорайону закладу. Школа має бути конкурентоздатною і престижною, а це можливо лише у режимі неперервного розвитку і пошуку прогресивних технологій, методик зростання професіоналізму на педагогічному та управлінському рівнях.

Саме таким навчальним закладом є гімназія № 14 імені Василя Сухомлинського на чолі з її керівником Кардаш Марією Миколаївною. Досвід роботи дирекції й учителів НВК щодо втілення ідей В. О. Сухомлинського в сучасній школі завжди викликає інтерес у керівників ЗЗСО і педагогів Волині.

Одним із напрямків роботи відділу є вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи кращих керівників ЗЗСО області, а саме: Кубая Валерія Олександровича, директора ліцею № 7 м. Ковеля «Організаційний механізм упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управлінський та освітній процеси ЗЗСО», Тішкової Людмили Андріївни, директора «ЗОШ І–ІІІ ст. – ліцей» № 1 ім. Євгена Шабліовського м. Каменя-Каширського «Формування творчо спрямованої особистості в умовах реалізації Концепції “Нова українська школа”», Сахарчук Оксани Ярославівни, директора ОНЗ «НВК Локачинська ЗОШ І–ІІІ ст. – гімназія» «Інноваційне освітнє середовище – простір розвитку особистості».

У 2023 році завершено вивчення й узагальнено досвід директора ліцею № 9 Дубини О. Д. «Забезпечення педагогічних умов для самореалізації особистості в освітньому середовищі» і директора Луцького НРЦ Волинець Лесі Іванівни «Управлінський супровід соціалізації дітей з особливими освітніми потребами». У 2024 році розпочато вивчення перспективного досвіду управлінської діяльності керівників: Степанюк Юлії Юріївни, директора Опорного ліцею с. Зимне Зимнівської сільської ради «Використання ІКТ-технологій для формування цифрової компетентності здобувачів освіти», Чаус Марини Львівни, заступника директора Луцького ліцею № 9 «Від успішного учителя до успішного учня».

Формами надання методичної допомоги керівникам ЗЗСО є публікації статей у науково-методичному журналі «Педагогічний пошук»:

– Богданович, О. (2022). Організаційне забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗЗСО. *Педагогічний пошук*, 3, 3–8.

– Богданович, О. (2020). Механізм упровадження ІКТ в управлінський та освітній процес закладу загальної середньої освіти. *Педагогічний пошук*, 4, 41–45.

– Романюк, С. В. (2023). Розвиток професійної компетентності керівних кадрів відповідно до Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*, 2, 39–43.

– Романюк, С. В. (2023). Кадрова автономія закладу освіти. *Педагогічний пошук*, 3, 39–41.

– Богданович, О. І. (2023). Компетентнісний підхід в управлінні як основа забезпечення ефективності освітнього процесу. *Педагогічний пошук*, 3, 41–45.

– Богданович, О. І. (2023). Інноваційне освітнє середовище – простір розвитку особистості. *Збірка статей фестивалю освітніх інновацій*, 13–23.

На виставку «Творчі сходинки педагогів Волині» в 2023 році представлено роботу «Розвиток професійної компетентності керівних кадрів у контексті модернізації освіти відповідно до вимог Концепції "Нова українська школа"» (частина 1), в 2024 році – частина 2.

З 09 листопада по 24 грудня 2023 року було організовано навчання для 934 керівників ЗЗСО, які забезпечують реалізацію Державного стандарту базової середньої освіти на першому (адаптаційному) циклі базової середньої освіти. Навчання проводилося тренерами і викладачами ВІППО шляхом тренінгових занять, інтерактивних лекцій.

Керівників зорієнтовано на реалізацію світоглядних засад Нової української школи: дитиноцинтризм, компетентністний підхід, автономію та свободу школи і вчителя, педагогіку партнерства, подолання освітніх втрат, роботу закладу у воєнний час, психологічну підтримку учасників освітнього процесу. Підвищення кваліфікації проведено на базі ВІППО. За результатами навчання учасники тренінгів отримали сертифікати.

Ставимо перед собою завдання при організації і проведенні заходів формальної і неформальної освіти формувати у директорів установку, що впровадження професійного стандарту не несе загрози для їхньої професійної діяльності, та уміння використовувати професійний стандарт як самодіагностичний інструмент, за допомогою якого вони, самокритично оцінюючи себе і свою професійну діяльність, можуть чітко визначати сильні сторони і зони розвитку.

Працівники відділу виконують функції: методиста, викладача, консультанта, супервізора, експерта, тренера. Власний професійний рівень удосконалюємо шляхом підвищення кваліфікації та участі в програмах, семінарах, тренінгах.

Відділом ЗНО та моніторингових досліджень інституту проведено соціологічне опитування за окремою формою анкети для керівників закладів загальної середньої освіти області на засадах анонімності. Зокрема, респонденти дали комплексну оцінку того, наскільки освітні послуги

ВІППО сприяють системному розвитку загальних і професійних компетентностей керівників ЗЗСО.

За результатами анкетування, дані 19 базових показників професійних компетентностей керівників згруповано у п'ять видових категорій (згідно з Професійним стандартом «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затвердженим наказом Мінекономіки України від 17.09.2021 № 568-21):

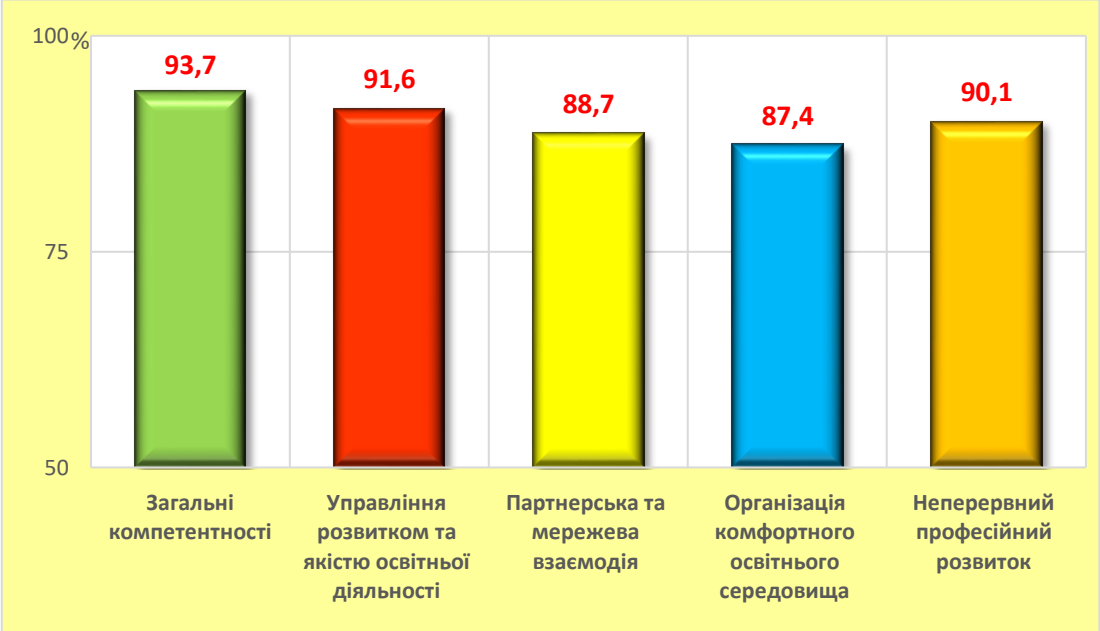


Рисунок 1. Інтерпретація отриманих результатів щодо відсоткової сформованості показника в розрізі груп управлінських компетентностей та компетентностей за трудовими функціями

Отже, перед нами стоїть стратегічно важливе завдання: не допустити, щоб мета професійного стандарту – оптимізація ефективності управління закладами загальної середньої освіти і підвищення професіоналізму їх керівників – стала формальністю, а сам професійний стандарт – тривіальною номенклатурною одиницею.

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що трансформаційні процеси в Україні, що відбуваються в освітній сфері, цілком відповідають загальним європейським тенденціям реформування в освіті, таким як глобалізація, уніфікація національної системи; запровадження компетентнісного підходу; рівний доступ до освіти; стандартизація; децентралізація; європеїзація, підвищення якості підготовки та роботи вчителів.

Вивчення та узагальнення досвіду реформ, що відбулися у зарубіжних країнах, аналіз загальноєвропейських тенденцій в освітній сфері є важливим для подальшого розвитку вітчизняного шкільництва, для досягнення успіху у реформуванні системи освіти нашої країни.

Професійний розвиток як цілеспрямовано організований процес формування й удосконалення знань, навичок, здібностей, особистісних якостей і моделей поведінки, необхідних для успішного виконання професійної діяльності й актуальних для конкретної робочої ситуації, потребує підтримки рівня професіоналізму й актуалізації необхідних компетентностей протягом усієї професійної діяльності.

Список використаних джерел:

Авшенюк, Н. М. Кудін, В. О., Огієнко, О. І. та ін. (2011). Європейські виміри модернізації сучасної педагогічної освіти. *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі.* Київ: Педагогічна думка.

Аносова, А. В. (Заг. ред.) (2022). *Розвиток закладу загальної середньої освіти в умовах децентралізації: методичний посібник для викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти.* Київ: Центр інноваційної освіти «Про.Світ».

Закон України «Про освіту». (2019). (Верховна Рада України). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020). (Верховна Рада України). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text.

Державна служба якості освіти України (2021). *Абетка директора.* URL: https://nus.org.ua /wpcontent/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf.

Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). (1996). (Кабінет міністрів України). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text

Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.).* Ін-т педагогіки АПН України. Київ: Богданова А. М.

Наказ Міністерства соціальної політики України від 17 вересня 2021 року № 568-21 «Про затвердження професійного стандарту "Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти"». (2017). (Міністерства соціальної політики України). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). (Міністерство освіти і науки України). URL: https://base.kristti. com.ua/?p=1129

1.4. Управлінські аспекти моделювання індивідуальної освітньої траєкторії професійної компетентності педагогічного працівника

(Михайло Сташенко, https://ORCID.org/0009-0004-9800-2764,
Оксана Рудь, https://ORCID.org/0009-0008-5325-2320)

Управлінські аспекти моделювання індивідуальної освітньої траєкторії професійної компетентності педагогічного працівника набувають особливого значення в умовах сучасної освітньої системи.

Сьогоднішні вимоги до освіти базуються на принципах безперервного професійного розвитку, де педагогічні кадри повинні постійно вдосконалювати свої компетенції для відповідності новим стандартам і викликам. З огляду на це постає необхідність ефективного управління процесом формування індивідуальних освітніх траєкторій, що забезпечують розвиток професійних компетенцій педагогів відповідно до потреб учнів і суспільства.

Процес моделювання індивідуальної траєкторії включає врахування низки управлінських факторів, таких як систематизація потреб у навчанні, визначення персональних і професійних цілей педагогів, організація ресурсного забезпечення та моніторинг досягнень. Основна роль управління у цьому процесі полягає в координації дій усіх учасників освітнього процесу, забезпеченні оптимальних умов для розвитку педагогічного колективу та використанні інноваційних підходів до навчання. Ефективне управління моделюванням індивідуальної освітньої траєкторії сприяє підвищенню якості освітнього процесу, створюючи умови для розвитку ключових компетентностей педагогічних працівників та їхньої адаптації до змінних умов професійної діяльності.

У зв’язку із цим управлінські аспекти моделювання індивідуальної траєкторії стають важливим інструментом для підвищення конкурентоспроможності педагогічного персоналу, що, у свою чергу, позитивно впливає на загальний рівень якості освіти в закладі.

Питання методології розвитку інноваційної освітньої практики є особливо актуальним в умовах модернізації галузі в Україні. Його вирішення сприяє втіленню інноваційних змін, що зумовлює потребу осмислення впливу наукових підходів на розвиток передової педагогічної практики. Адже розуміння їх сутнісних ознак, теоретичних положень є показником високого рівня сформованості професійної культури педагога, здатного до проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку *(Положення, 2020)* як персональний шлях розвитку здібностей, особистісних якостей і психічних процесів особистості *(Освіторія, 2022)*, що виступає засобом підвищення рівня професійної компетентності.

Як показує аналіз джерельної бази, учені В. Багрій, О. Боровік, Л. Глазкіна, К. Гурова, К. Колос, К. Метешкін, О. Пєхота, Г. Полякова, В. Сидоренко, А. Хуторський акцентують на потребі саморозвитку вчителя, що передбачає персоналізований шлях набуття ним необхідних професійних компетентностей, реалізації власного потенціалу. Обґрунтовується здатність до саморегулювання задля цілеспрямованого самовдосконалення, самопроєктування професійної роботи.

Сучасна освітня система вимагає від педагогів постійного розвитку та самовдосконалення. Індивідуальна освітня траєкторія – це персоналізований шлях професійного зростання, що враховує інтереси, здібності та індивідуальні потреби педагогічного працівника. Важливу роль у цьому відіграє управлінський аспект, який включає створення умов, методик та інструментів для підтримки самостійного розвитку вчителя.

В. Багрій обґрунтовує важливість саморегулювання як одного з основних механізмів розвитку професійної компетентності вчителя *(Багрій, 2020: 10-14)*. Згідно з його дослідженнями, саморегулювання сприяє свідомому плануванню професійного розвитку, де педагог активно ставить цілі, обирає засоби їх досягнення та самостійно оцінює результати. Такий підхід є ключовим для забезпечення гнучкості й адаптивності освітнього процесу до потреб педагогічного працівника. Особливо важливою є роль метакогнітивних навичок, які допомагають вчителю аналізувати власні досягнення та коригувати навчальний процес для подальшого вдосконалення.

О. Боровік та К. Колос звертають увагу на те, що індивідуальна траєкторія навчання має бути персоналізованою для кожного педагога, оскільки кожен має унікальні професійні амбіції та потреби *(Боровік, 2010: 234-237)*. У своїх дослідженнях вони аналізують моделі персоналізації професійної освіти, де кожен педагог може вибирати власний темп, напрями та методи навчання. Вони також підкреслюють важливість підтримки з боку адміністрації, яка має створювати умови для реалізації цих індивідуальних траєкторій, наприклад, шляхом запровадження гнучких графіків підвищення кваліфікації або доступу до різноманітних освітніх ресурсів.

Дослідження Л. Глазкіної та К. Метешкіна зосереджуються на важливості самопроєктування кар'єри. Вони обґрунтовують, що для успішного професійного зростання педагог має самостійно проєктувати власну кар'єру, встановлювати конкретні короткострокові та довгострокові цілі й обирати засоби для їх досягнення *(Метешкін, 2009)*. Самопроєктування допомагає вчителям більш чітко визначати, які компетенції їм необхідно розвивати, які курси пройти та які додаткові ресурси використовувати. Управлінські підходи до цього процесу мають включати надання інструментів для самодіагностики й створення індивідуальних навчальних планів.

О. Пєхота і Г. Полякова акцентують увагу на тому, що педагог потребує супроводу на різних етапах свого професійного зростання. Вони описують модель, де управлінські рішення спрямовані на створення системи безперервної підтримки педагогічного працівника через індивідуальні плани розвитку *(Полякова, 2010)*. Ці плани можуть включати участь у професійних спільнотах, консультування з досвідченими колегами, а також

регулярні заходи з підвищення кваліфікації. Автори наголошують, що ефективний супровід сприяє підвищенню мотивації педагога та його здатності швидко адаптуватися до нових викликів у професійній сфері.

А. Хуторський та В. Сидоренко пропонують системний підхід до моделювання компетентнісного зростання педагогів, який базується на поетапному розвитку ключових компетенцій *(Сидоренко, 2018)*. Вони вказують, що такий підхід дозволяє педагогу обрати напрямок саморозвитку, заснований на його особистих та професійних інтересах, а також на вимогах сучасної освітньої системи. Модель передбачає розподіл компетентностей на базові, професійні та експертні рівні, що допомагає педагогу планувати свій розвиток у довгостроковій перспективі.

К. Гурова та О. Мариновська досліджують роль цифрових технологій в управлінні індивідуальною освітньою траєкторією педагогів. Вони підкреслюють, що сучасні цифрові інструменти дозволяють не лише відслідковувати прогрес у навчанні, але й створювати персоналізовані освітні плани, що підлаштовуються під реальні потреби педагога. Особливу увагу автори приділяють використанню електронних платформ для професійного навчання, де педагогічні працівники можуть отримувати індивідуальні рекомендації, оцінки їхнього прогресу та планувати подальші кроки свого розвитку *(Мариновська 2016, 2020:14–23)*. Це дозволяє більш ефективно інтегрувати процес навчання з реальними професійними потребами педагога.

Зазначене підкреслює важливість інтегрованого управлінського підходу до моделювання освітньої траєкторії, яка ґрунтується на саморегулюванні, персоналізації, використанні цифрових інструментів та постійній підтримці професійного розвитку педагогів. Кожен із зазначених авторів робить свій внесок у розробку комплексної системи управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників.

У сучасних умовах освітня система стикається з необхідністю підвищення професійного рівня педагогічних працівників для відповідності сучасним викликам і запитам суспільства *(Кримський, 2020)*. Одним із ключових інструментів досягнення цієї мети є індивідуальна освітня траєкторія педпрацівника, яка дозволяє враховувати особисті особливості, професійні амбіції та індивідуальні компетентності. Формування такої траєкторії вимагає ефективного управління процесом професійного розвитку, що, у свою чергу, передбачає запровадження сучасних підходів до організації, моніторингу та супроводу педагогічного працівника на шляху досягнення нових компетентностей.

1. Саморегулювання і самовдосконалення як основні принципи індивідуальної освітньої траєкторії.

Основою індивідуальної освітньої траєкторії є здатність педагога до саморегулювання, яке забезпечує свідоме управління власним професійним розвитком. Саморегулювання дозволяє педагогу активно планувати процес навчання, визначати пріоритети та обирати найбільш ефективні методи досягнення своїх професійних цілей. В. Багрій підкреслює, що ефективність саморегулювання залежить від рівня розвитку метакогнітивних навичок учителя, які дозволяють йому не лише оцінювати свій професійний прогрес, а й адаптувати стратегії розвитку відповідно до змін у навчальному процесі чи професійному середовищі.

2. Персоналізація освітньої траєкторії та її управлінське забезпечення.

Персоналізація є ключовим елементом управління індивідуальною освітньою траєкторією, що забезпечує адаптацію процесу навчання до індивідуальних потреб і особливостей кожного педагога. За дослідженнями О. Боровік та К. Колос, індивідуальна освітня траєкторія має базуватися на конкретних професійних інтересах вчителя, його поточних компетентностях та кар'єрних планах. Управлінські стратегії при цьому мають включати механізми, які дозволяють інтегрувати в процес професійного розвитку такі елементи, як:

– створення індивідуальних планів розвитку;

– регулярне оцінювання та коригування цих планів;

– доступ до ресурсів і програм, що відповідають потребам педагога.

Таким чином, адміністрація освітнього закладу відіграє ключову роль у наданні педагогам можливостей для персоналізованого розвитку, створюючи інфраструктуру для реалізації індивідуальних траєкторій навчання.

3. Самопроєктування кар'єри та розвиток професійної компетентності.

Важливим аспектом у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії є здатність педагога до самопроєктування професійної кар'єри. Л. Глазкіна та К. Метешкін наголошують на тому, що педагог має не лише усвідомлювати необхідність постійного професійного розвитку, а й уміти самостійно проєктувати цей процес. Це передбачає чітке визначення цілей на кожному етапі кар'єри, а також свідоме управління власними ресурсами для досягнення тих цілей. Управлінські стратегії мають створювати умови для педагогів, які допомагають їм розробляти власні кар'єрні плани та забезпечувати постійну підтримку у вигляді ресурсів і консультацій з боку адміністрації й колег.

4. Супровід педагогічного працівника на шляху професійного зростання.

Як підкреслюють О. Пєхота та Г. Полякова, супровід педагогічного працівника є невід'ємною частиною управління його професійним розвитком. Це передбачає надання адміністративної, методичної та психологічної підтримки, яка допомагає педагогу орієнтуватися в сучасних вимогах і досягати запланованих цілей. Управлінська функція полягає у впровадженні інструментів для індивідуального оцінювання та планування, таких як:

– індивідуальні плани професійного розвитку;

– створення наставницьких програм;

– постійний зворотний зв'язок стосовно досягнень педагога.

Це дозволяє забезпечити сталий розвиток професійної компетентності кожного вчителя.

5. Модель компетентнісного зростання.

А. Хуторський і В. Сидоренко запропонували модель компетентнісного зростання, яка передбачає поетапний розвиток професійних обізнаностей. Вони розробили структуру, де компетентності поділяються на базові, професійні та експертні рівні, що допомагає педагогам чітко розуміти, які знання та навички необхідно набути на кожному етапі кар'єрного зростання. Така модель забезпечує системний підхід до планування індивідуальної траєкторії навчання, де педагог має можливість оцінювати свій рівень і поступово підвищувати кваліфікацію відповідно до власних планів та вимог освітньої системи.

6. Використання цифрових технологій в управлінні освітньою траєкторією.

Сучасні цифрові інструменти відіграють важливу роль в управлінні освітньою траєкторією. К. Гурова, О. Мариновська та В. Могілевська підкреслюють, що цифрові платформи дозволяють автоматизувати процес моніторингу професійного розвитку, а також надають можливість створювати індивідуалізовані освітні плани. За допомогою таких технологій педагоги можуть отримувати рекомендації на основі оцінки їхніх поточних знань і навичок, що значно спрощує процес планування подальшого навчання. Управління освітньою траєкторією з використанням цифрових інструментів є важливою складовою сучасної системи професійного розвитку.

Зауважимо, що проведені дослідження недостатньо розкривають методологічний аспект порушеної проблеми.

Погоджуємося з думкою про те, що «найважливішою умовою модернізації освіти сьогодні є уточнення парадигми: не просто людина знаюча (пізнавальний компонент), вміюча (прагматичний компонент), але й людина розуміюча, здатна до самопроєктування і самореалізації, самостійного вибору на основі ієрархії цінностей і смислів, що мають особистісну й соціальну значимість (аксіологічний компонент). Таке розуміння парадигми сучасної освіти дає можливість зробити висновок про необхідність поставити в центр освітнього процесу проблему розуміння» *(Беляєва, 2008:5)*.

Існує системний взаємозв'язок між поняттями «професійна компетентність педагога» й «індивідуальна траєкторія професійного розвитку». Якщо компетентність розглядається як результат, що досягається шляхом підготовки педагога, то мова йде про траєкторію як процес досягнення цього результату. Одним із засобів такої підготовки є самоосвіта, що сприяє саморозвиткові. Тому траєкторія розвитку педагога, по суті, є індивідуальною, персоналізованою моделлю саморегулювання власних професійних дій задля розвитку професіоналізму, зокрема, професійної компетентності.

Крім цього, у понятті «професійна компетентність педагога», що є результативною складовою підготовки, виокремлюємо базові конструкти – «знання», «вміння» (навички – це доведені до автоматизму вміння), «цінності», «досвід», «мислення», та фонові – «погляди» й «особистісні якості», бо вони формуються на основі суб'єктного досвіду. До процесуальної-результативної складової вводимо поняття «розуміння», «акмепотенціал», що характеризують професійну компетентність педагога через здатність успішно здійснювати професійну діяльність *(Култаєва, 2012:5–22)*.

Методологічні аспекти проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога задля саморозвитку його професійної компетентності, структурно-рівневу модель професійної компетентності педагога розроблено О. Мариновською *(Стягунова, 2023:9)*. Кожен елемент моделі виконує своє функціональне призначення, бо педагог має знати, вміти, цінувати, мислити системно і критично, бути практично досвідченим, розуміти, реалізувати акмепотенціал задля досягнення успіху. Взаємодія між ними породжує нові інтеграційні якості, яких не має жоден з окремо взятих елементів. Системотвірним елементом визначено «людиноцентризм» як здатність бути собою, виявляти особистісні якості (самостійність, відповідальність, рефлесивність, емпатійність тощо) у ставленні до себе й у стосунках з іншими. Спрямованість на досягнення успіху («Людина успішна») – результативна характеристика високого особистісно-професійного рівня педагога *(Поливода, 2016:6–11)*. Вона задає

вектор його саморозвитку, спонукає до саморегулювання власних професійних дій. Адже «сьогодні одним з важливих критеріїв поведінки людини і оцінки її життєвого шляху розглядається така цінність, як успіх. Успіх – це здатність людини ставити і досягати бажаних цілей, вибираючи при цьому найбільш адекватні і ефективні засоби їх досягнення. Успіх є формою самореалізації людини, орієнтованої на досягнення» *(Мариновська, 2020:15)*.

Сутність індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога полягає в тому, що вона являє персоналізований підхід до вдосконалення професійної майстерності, що враховує індивідуальні особливості, потреби та цілі педагога. У сучасній системі освіти, де вимагається постійне оновлення знань і вмінь, індивідуальний розвиток учителя стає необхідністю для забезпечення якісної та ефективної роботи з учнями.

Індивідуальна траєкторія – це план професійного розвитку, що передбачає систематичний і послідовний процес підвищення кваліфікації, заснований на аналізі вихідного рівня компетенцій педагога та визначенні його особистих і професійних цілей. Цей підхід дозволяє педагогові розвиватися в обраному напрямку, враховуючи власні інтереси, сильні сторони та освітні виклики, з якими він стикається. Педагог самостійно або з підтримкою наставників формує індивідуальний шлях професійного зростання, що дає можливість орієнтуватися на актуальні потреби та тенденції в освіті.

Ключовою складовою індивідуальної траєкторії є її гнучкість. Вона дозволяє адаптувати план розвитку залежно від нових викликів, змін в освітньому середовищі чи потреб самого педагога. Це можуть бути зміни в навчальних планах, нові методики викладання або технологічні нововведення, з якими педагог повинен бути знайомий. Така гнучкість забезпечує здатність педагога постійно залишатися в курсі нових тенденцій і впроваджувати їх у свою діяльність.

Ще однією важливою характеристикою індивідуальної траєкторії є можливість самоконтролю та оцінки прогресу. Педагог може самостійно відстежувати, яких результатів він досяг у процесі професійного розвитку, і коригувати свій план відповідно до нових потреб чи результатів моніторингу. Це сприяє не лише зростанню професійних компетенцій, а й підвищенню мотивації та впевненості у своїй педагогічній діяльності.

Таким чином, індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога – це не просто шлях удосконалення знань і навичок, а цілісний процес, який дозволяє педагогу розвиватися як фахівцеві, враховуючи власні потреби та реалії сучасної освіти. Вона забезпечує інструментами для саморозвитку, дозволяючи адаптуватися до змін і залишатися професійно актуальним, підвищуючи якість освітнього процесу в цілому.

Використання індивідуальної траєкторії для професійного розвитку педагога має численні переваги, що стосуються як самого педагога, так і освітньої системи загалом. У світі, де вимоги до педагогічної майстерності постійно зростають, а технології та методики змінюються швидкими темпами, персоналізований підхід до розвитку професійних навичок стає не лише бажаним, але й необхідним.

Для системи освіти індивідуальна траєкторія розвитку педагога дозволяє підтримувати високу якість навчального процесу, адже вчителі постійно вдосконалюють свої методи роботи, освоюють нові підходи та адаптують їх до потреб сучасних учнів. Освіта стає більш гнучкою й інноваційною, що підвищує рівень мотивації та результативності навчання. Крім того, така практика сприяє розвитку системи безперервної освіти для педагогів, що є важливою складовою загальної освітньої реформи в Україні.

Для самого педагога індивідуальна траєкторія професійного розвитку – потужний інструмент самовдосконалення. Вона дозволяє визначити особисті потреби в навчанні та розвитку, враховуючи професійні інтереси, компетентності та кар'єрні цілі. Це допомагає педагогові ефективніше планувати свою роботу, використовуючи найсучасніші ресурси та методи. Особливістю індивідуальної траєкторії є можливість адаптації до зміни професійних вимог, що дозволяє залишатися конкурентоспроможним на ринку праці, зберігати мотивацію та уникати професійного вигорання.

Індивідуальна траєкторія розвитку також сприяє підвищенню фахової компетентності, адже вона спрямована на системне та послідовне вдосконалення знань і навичок педагога. Це позитивно впливає на ефективність його роботи з учнями, підвищує рівень педагогічної майстерності та дозволяє гнучко реагувати на сучасні виклики освітнього середовища.

З точки зору роботодавців, якість професійного розвитку педагогів безпосередньо впливає на загальний рівень навчального закладу. Індивідуальна траєкторія дозволяє освітнім установам створювати програми підвищення кваліфікації, орієнтовані на конкретні потреби педагогічного колективу. Це забезпечує більшу відповідність між інституційними цілями та індивідуальними професійними прагненнями працівників. Як результат, педагогічний склад стає більш адаптивним, здатним ефективно впроваджувати нові освітні технології та методики, що підвищує репутацію навчального закладу.

Крім того, індивідуальні траєкторії сприяють швидкій професійній адаптації. Нові педагоги можуть за допомогою наставництва та менторства швидше інтегруватися в освітній процес і краще зрозуміти специфіку роботи. Це забезпечує зменшення часу на адаптацію та більш плавний

перехід до активної діяльності, що позитивно відображається як на самому педагогові, так і на його роботі з учнями.

Таким чином, індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога є важливим інструментом як для його особистісного розвитку, так і для підвищення загальної якості освіти. Вона стимулює до безперервного навчання та розвитку, дозволяє швидко адаптуватися до нових вимог і змін, а також сприяє створенню інноваційного та гнучкого освітнього середовища.

Принципи розроблення індивідуальної траєкторії професійного розвитку освітянина базуються на необхідності забезпечення безперервного і систематичного вдосконалення педагогічної майстерності. В умовах динамічних змін в освітній сфері, особливо в Україні, педагоги мають адаптуватися до нових вимог, упроваджувати інноваційні технології та враховувати індивідуальні потреби учнів. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку дозволяє створити унікальний шлях, що сприяє максимальній реалізації професійного потенціалу педагога.

Одним із ключових принципів є особистісна орієнтованість. Цей принцип передбачає, що розроблення траєкторії повинно враховувати індивідуальні потреби, здібності, професійні інтереси та особисті цілі педагога. Кожен учитель має власні сильні сторони та зони для вдосконалення, тому програми професійного розвитку повинні бути адаптовані до особливостей конкретної людини, забезпечуючи оптимальні умови для зростання.

Другий важливий принцип – гнучкість і адаптивність. Розробка індивідуальної траєкторії повинна враховувати постійні зміни в освітньому середовищі. Це означає, що педагог має можливість переглядати та коригувати свій план розвитку залежно від нових викликів, змін у законодавстві або впровадження нових технологій у навчальний процес. Гнучкість також сприяє підвищенню мотивації педагога, оскільки він отримує можливість самостійно керувати своїм розвитком, обираючи найактуальніші йому курси або програми підвищення кваліфікації.

Третій принцип – безперервність і системність. Професійний розвиток не повинен бути випадковим або спонтанним, а має ґрунтуватися на систематичному підході. Індивідуальна траєкторія розвитку педагога повинна передбачати послідовність дій, яка поступово веде до досягнення визначених професійних цілей. Безперервність також означає, що процес розвитку триває протягом усього професійного життя педагога, з періодичним оцінюванням результатів і коригуванням траєкторії за потреби.

Четвертий принцип – інноваційність і спрямованість на розвиток компетенцій. У сучасному освітньому середовищі педагоги мають постійно

вдосконалювати свої компетенції, що стосується не тільки предметних знань, а й нових методів навчання, психологічних аспектів роботи з учнями та використання цифрових інструментів. Індивідуальна траєкторія розвитку повинна орієнтуватися на розвиток професійних компетентностей, які необхідні для успішної роботи в умовах сучасної школи. Інноваційний підхід також передбачає використання нових форм навчання, таких як онлайн-курси, вебінари, професійні спільноти тощо.

Принцип саморефлексії та самооцінки є надзвичайно важливим для успішного професійного розвитку. Педагог має регулярно аналізувати свій прогрес, оцінювати власні досягнення та визначати, які аспекти потребують додаткового вдосконалення. Саморефлексія дозволяє краще усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, що сприяє більш ефективному плануванню подальшого розвитку.

Також важливим принципом є інтеграція та співпраця. Професійний розвиток педагога не повинен бути ізольованим процесом, він має інтегруватися в загальну стратегію розвитку освітнього закладу та підтримуватися співпрацею з колегами, адміністрацією, методистами й іншими фахівцями. Така взаємодія дозволяє не лише обмінюватися досвідом, але й спільно вирішувати актуальні професійні проблеми, що виникають у навчальному процесі.

Нарешті, принцип орієнтації на результат передбачає, що індивідуальну траєкторію професійного розвитку має бути спрямовано на досягнення конкретних результатів. Це можуть бути як покращення професійної компетенції, так і підвищення якості навчального процесу. Важливим складником цього принципу є можливість оцінки результативності розвитку педагога за допомогою певних критеріїв, що дозволяє вимірювати його успіхи та вплив на навчальний процес.

Таким чином, розроблення індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога ґрунтується на поєднанні особистісно орієнтованого підходу, гнучкості, безперервності, інноваційності, саморефлексії, інтеграції та орієнтації на результат. Використання цих принципів дозволяє педагогу не лише адаптуватися до сучасних викликів, але й постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, забезпечуючи високий рівень освіти.

Інструменти моделювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога відіграють важливу роль у створенні ефективних шляхів для вдосконалення професійних навичок та компетенцій. В умовах швидких змін в освітньому середовищі педагоги потребують доступу до різноманітних ресурсів та методів для того, щоб адаптуватися до нових викликів і підтримувати високий рівень професійної компетенції. Моделювання індивідуальних траєкторій розвитку забезпечує педагогам

персоналізовані стратегії підвищення кваліфікації, враховуючи їхні особисті потреби та професійні цілі.

Одним із найбільш розповсюджених інструментів є портфоліо педагога. Це систематизований збір матеріалів, що відображають професійний розвиток учителя: участь у тренінгах, семінарах, конференціях, публікації, результати навчання учнів тощо. Портфоліо дозволяє педагогу не лише відстежувати власні досягнення, але й планувати подальші кроки, оскільки слугує інструментом для оцінки власних сильних і слабких сторін. Під час створення індивідуальної траєкторії розвитку освітянин може використовувати портфоліо для визначення своїх потреб і пріоритетних напрямків підвищення кваліфікації.

Професійні компетентнісні карти також є важливим інструментом для моделювання індивідуальної траєкторії. Це інструмент, що дозволяє систематизувати компетенції, які необхідні педагогу для досягнення певного професійного рівня. Використовуючи компетентнісні карти, педагог може оцінити власний поточний рівень компетенції у різних сферах – педагогічній, методичній, психологічній, технологічній тощо. Після цього визначаються ті компетенції, які потребують удосконалення, і на їх основі будується індивідуальний план розвитку.

Цифрові платформи та онлайн-інструменти відіграють ключову роль у сучасному професійному розвиткові педагогів. Завдяки різним онлайн-платформам вони мають доступ до курсів, вебінарів, навчальних ресурсів, які можна адаптувати під індивідуальні потреби. Наприклад, платформи типу *Coursera, Prometheus* або *EdEra* надають широкий вибір навчальних програм, що дозволяють педагогам обирати курси відповідно до власних цілей і часу. Також варто звернути увагу на національні освітні платформи, такі як «Всеукраїнська школа онлайн», яка пропонує педагогам різні аспекти освітньої діяльності.

Ще одним важливим інструментом є план професійного розвитку, який створюється на основі самооцінки та зовнішньої оцінки діяльності педагога. Цей план може включати конкретні цілі, завдання, часові рамки, ресурси та етапи досягнення результатів. Педагог спільно з адміністрацією навчального закладу або методистами ЦПР визначає, яких результатів слід досягти і які кроки потрібно зробити для цього. Такий підхід дозволяє планувати професійний розвиток системно та поступово, враховуючи як індивідуальні пріоритети, так і загальні вимоги до професійної діяльності.

Менторство та наставництво є потужними інструментами підтримки педагогів у їхньому професійному розвиткові. Досвідчені колеги, які виконують роль менторів, допомагають молодим або менш досвідченим педагогам формувати індивідуальні траєкторії розвитку, діляться власним досвідом та дають поради. Наставники можуть допомагати у вирішенні

професійних викликів, супроводжувати процес розробки та реалізації траєкторії і, що найважливіше, сприяти швидшій адаптації до нових умов праці.

Окрім менторства, в сучасній освітній практиці дедалі більшого значення набувають коучингові технології. Коучинг є ефективним інструментом для підтримки педагогів у процесі самовдосконалення та досягнення професійних цілей. Коучинг забезпечує індивідуалізований підхід до розробки траєкторії розвитку, зосереджуючись на особистісних і професійних викликах педагога. Використовуючи коучингові методики, педагоги можуть глибше усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони і формувати чіткий план для подальшого зростання.

Важливим інструментом є також системи оцінювання результатів професійного розвитку. Такі системи включають регулярну атестацію педагогічних працівників, самостійні оцінки досягнень, зовнішні сертифікаційні програми та зворотний зв'язок від колег і адміністрації. Оцінювання дозволяє не лише визначити, на якому етапі професійного шляху знаходиться педагог, але й коригувати його індивідуальну траєкторію, виходячи з поточних результатів.

Отже, інструменти моделювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога включають широкий спектр методів і підходів, таких як портфоліо, компетентнісні карти, цифрові платформи, план професійного розвитку, менторство, коучинг та системи оцінювання. Їх комплексне застосування дозволяє педагогам ефективно планувати і реалізовувати свій професійний шлях, забезпечуючи високу якість навчального процесу та постійне вдосконалення професійних компетенцій.

Етапи створення індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога є ключовим процесом, що дозволяє педагогу систематично й послідовно досягати професійного зростання, вдосконалюючи свої компетенції відповідно до сучасних вимог освітньої системи. Цей процес включає кілька основних етапів, кожен з яких забезпечує підготовку педагога до нових викликів та підвищення його ефективності в освітній діяльності.

1. *Аналіз вихідної ситуації (самоаналіз).* Цей етап полягає в проведенні детальної самооцінки педагогом своїх професійних компетенцій, навичок і знань. Важливо, щоб освітянин усвідомив свої сильні та слабкі сторони, визначив сфери, в яких потрібне вдосконалення. Для цього використовуються такі інструменти, як портфоліо, професійні компетентнісні карти або зовнішнє оцінювання. Самоаналіз дає педагогу чітке уявлення про те, які навички потребують оновлення або розвитку.

2. *Постановка цілей.* Після проведення аналізу педагог визначає короткострокові та довгострокові цілі професійного розвитку. Цілі повинні бути конкретними, вимірюваними, досяжними, актуальними і часово обмеженими (SMART). На цьому етапі важливо зосередитися на практичних аспектах, які сприятимуть професійному вдосконаленню і підвищенню якості навчального процесу. Цілі можуть включати, наприклад, розвиток цифрових навичок, удосконалення методик викладання або оволодіння новими інноваційними підходами в освіті.

3. *Планування індивідуальної траєкторії.* Цей етап передбачає розробку конкретного плану дій для досягнення поставлених цілей. Педагог визначає, які ресурси йому потрібні для реалізації свого плану: курси підвищення кваліфікації, семінари, майстер-класи, участь у професійних спільнотах або консультації з менторами. Важливо також враховувати можливості використання онлайн-ресурсів, таких як цифрові платформи або онлайн-курси. План повинен бути гнучким і адаптивним, щоб педагог міг коригувати його відповідно до нових викликів або змін в освітньому середовищі.

4. *Реалізація індивідуальної траєкторії.* Цей етап включає безпосереднє впровадження запланованих заходів і дій. Педагог відвідує курси, бере участь у тренінгах, інтегрує нові знання в освітній процес і вдосконалює свої професійні компетенції. Важливо, щоб на цьому етапі педагог також вів рефлексію щодо свого прогресу: що працює добре, які виклики виникають, як нові знання допомагають у роботі з учнями. Це забезпечує можливість коригувати процес розвитку в реальному часі.

5. *Моніторинг та оцінка результатів*. На цьому етапі педагог аналізує результати реалізації своєї індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Це може включати самооцінку, зворотний зв’язок від колег, адміністрації чи школярів, а також результати атестацій або зовнішнього оцінювання. Важливо визначити, наскільки досягнуті цілі відповідають початковим планам і що можна вдосконалити в подальшому. Оцінка дозволяє педагогу отримати об’єктивну картину свого професійного розвитку і підготуватися до наступних етапів удосконалення.

6. *Корекція та планування подальших кроків.* Залежно від результатів моніторингу, педагог може скоригувати свої цілі та план розвитку. Якщо певні завдання було виконано успішно, можна ставити нові, більш амбітні цілі. Якщо ж виникли труднощі на етапі реалізації, то варто переглянути підходи або використовувати нові інструменти для досягнення поставлених завдань. Важливо, щоб професійний розвиток педагога був безперервним процесом, і кожен новий етап враховував попередні досягнення та досвід.

Отже, етапи створення індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога – це послідовний процес, який починається з аналізу власних потреб і закінчується оцінкою результатів та корекцією подальших дій. Такий підхід дозволяє педагогу не лише досягати постійного професійного зростання, але й ефективно реагувати на зміни в освітній системі, забезпечуючи високу якість навчання для учнів.

Проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога є стратегічним інструментом для забезпечення ефективного та безперервного вдосконалення педагогічної майстерності, закладеним у професійному стандарті *(Назаренко, Олесюк, 2022)*. У контексті сучасних освітніх вимог, коли нові технології, методики і стандарти постійно змінюються, педагоги повинні бути готовими до адаптації й навчання протягом усього життя. Цей процес дозволяє педагогу персоналізувати власний шлях розвитку, виходячи з індивідуальних потреб, компетенцій і професійних цілей.

Проєктування індивідуальної траєкторії базується на кількох ключових етапах: самоаналізі, постановці чітких і досяжних цілей, розробці плану дій, його реалізації, моніторингу досягнень і корекції відповідно до отриманих результатів. Цей підхід забезпечує педагогам можливість свідомо контролювати свій професійний розвиток, підвищуючи свою ефективність і компетентність у різних сферах педагогічної діяльності.

Важливо, що процес проєктування є гнучким і дозволяє враховувати як внутрішні, так і зовнішні чинники, які можуть впливати на розвиток педагога. Наприклад, інновації в освітніх технологіях або зміни в державних стандартах освіти можуть стимулювати корекцію індивідуальної траєкторії. Успішне проєктування також залежить від доступу до різноманітних інструментів розвитку, таких як цифрові платформи, менторство, коучинг і системи зовнішнього оцінювання.

Загалом проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога не лише сприяє підвищенню якості навчального процесу, але й стимулює постійний професійний ріст самого педагога, що є надзвичайно важливим у контексті безперервного розвитку освіти в Україні.

Таким чином, управлінські аспекти моделювання індивідуальної освітньої траєкторії професійної компетентності педагогічного працівника передбачають комплексний підхід, що включає саморегулювання, персоналізацію, самопроєктування кар’єри та використання сучасних технологій. Ефективне управління цим процесом сприяє професійному зростанню педагогів і підвищенню якості освітнього процесу в цілому.

Модель професійної компетентності педагога ґрунтується на розумінні людиноцентризму як базового принципу становлення особи, реалізація якого потребує саморозвитку здатності бути собою, особистістю.

Людина може знати (когнітивний рівень), вміти (діяльнісний), але особистістю вона буде тоді, коли буде здатна цінувати не тільки себе, але й світ, що її оточує, тощо (аксіологічний). Здатність ставити цілі й досягати їх робить практично досвідченим (компетентнісний), здатним не тільки до використання надбань культури, але й до продукування нових культурних цінностей (культурологічний). Ці рівні є базовими для проєктування траєкторії професійного розвитку педагога у закладах післядипломної педагогічної освіти, бо закладають основи формування та розвитку професійної компетентності, професіоналізму фахівця.

Під поняттям «траєкторія професійного розвитку педагога» розуміємо спрямованість особи на розвиток професійної компетентності, що передбачає регулювання професійних дій задля реалізації власного потенціалу, досягнення успіху в професійній роботі. Проєктування, реалізація індивідуальної траєкторії фахового розвитку здійснюється педагогом самостійно, що потребує саморозвитку здатності розуміння як усвідомленого засвоєння нових знань (герменевтичний підхід) у нових умовах інформаційного суспільства знань, задля досягнення успіху в професійній діяльності (акмеологічний).

Таким чином, «індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога» розглядається як цілеспрямованість особистості на саморозвиток професійної компетентності, що передбачає саморегулювання власних дій як фахівця задля самореалізації, досягнення успіху.

Список використаних джерел:

Багрій, В. (2012). Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 6, 10–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Znpkhist_ 2012_6_4

Боровік, О. М. (2010). До питання про зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 55. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/398/362

Індивідуальна освітня траєкторія: що це та навіщо? *Освіторія.* URL: https:// osvitoria.media/experience/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya-shho-tse-ta-navishho/

Кримський, С. «Знання, настояні на совісті». URL: https://newacropolis.org.ua/ articles/znannia-nastoiani-na-sovisti-interviu-z-prof-serhiiem-borysovychem-krymskym

Култаєва, М. Д. (2012). *Філософські питання педагогіки. Наукові підходи до педагогічних досліджень*. (За заг. ред. В. І. Лозової). Харків. Видавництво Віровець А. П. «Апостроф». URL: university.ks.ua/ file/issue_55/46.pdf

Marynovska, O. (2016). Innovative processes in education: scientific approaches. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. URL: http://jpnu.pu.if.ua Vol. 3, No. 2-3, 21–25.

Мариновська, О. Я. (2020). Методологічні аспекти проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога. *Проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя».*

Збірник тез доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р.). (С. 14–23). Вінниця: Європейська наукова платформа.

Метешкін, К. О., Гурова, К. Д. (2009). Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1. URL: file:///C:/Users/Dell/Downloads/admin,+09mkotei.pdf

Могілевська, В. М. *Інформаційно-цифрова компетентність як інструмент вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.* URL: file:///C:/Users/Dell/Downloads/katerinaosm,+433Текст+статті-2533-1-15-20221118.pdf

Назаренко, О., Олесюк, Н. (2022). Як за допомогою профстандарту вибудувати індивідуальну траєкторію професійного розвиткупедагогів. *Практика управління дошкільним закладом,* 1. URL: https://ezavdnz.expertus.com.ua/947142

Полякова, Г. (2010). Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти самоосвіти педагогічних працівників. *Теорія та методика управління освітою*, 3. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/ metod_upr_osvit/v_3/28.pdf

Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників (від 29.07.2020 № 672). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-п#Text

Сидоренко, В. (2018). Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*, 5. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710778/1/Стаття_Сидоренко_Рубрика методист.pdf

Стягунова, О. (2023). *Планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників*: *брошура до Типової програми підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників*. (13). Київ: УІРО.

РОЗДІЛ ІІ

Готовність учителя НУШ до проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку

РОЗДІЛ ІІ. Готовність учителя НУШ до проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку

2.1. Формування професійних компетентностей учителя історії через науковий підхід до вивчення однієї з тем шкільного курсу

(Олександр Дем'янюк, https://ORCID.org/0000-0002-0034-5768)

Дедалі очевиднішим стає потреба вчителя суспільствознавчих та історичних предметів в оволодіннями новітніми знаннями історичної науки, побудованої на новітніх підходах до аналізу, синтезу та інтерпретації подій минулого, дослідженнях діяльності діячів попередніх епох. Такий підхід стає ще очевиднішим, якщо зважити на той факт, що подекуди сьогодні дослідники минувшини продовжують послуговуватися неперевіреними фактами та оцінками, історичними міфами і легендами, наративами та штампами, нав'язаними ще радянською / російською історіографією.

Відхід від таких позицій є чи не найважливішою потребою сьогодення. Адже сучасний педагог повинен об'єктивно оцінювати історичні події, самостійно аналізувати різноманітні аспекти минулого, мати власну усталену думку та аргументовано її відстоювати в дискусії. Допомогти вчителю покликані різноманітні курси та тренінги, методики і форми самоосвіти, критичне мислення, медіаграмотність, володіння новітніми методиками пошуку інформації тощо.

Вочевидь не можна в невеликому дискурсі охопити абсолютно всі аспекти озвученої проблеми. Не можна також інтерпретувати всі історичні періоди вітчизняної історії. Тому обмежимося лише одним – початковим періодом доби Української революції (1917–1921 роки) – періодом діяльності Української Центральної Ради (1917–1918 роки) та її впливом на перебіг тогочасних подій в одному з українських країв – Волинській губернії.

Щодо місця окремо взятого регіону в Українській революції. Особливості кожної етнічної території в ту добу безперечно присутні. Так, Волинська губернія впродовж Першої світової війни була прифронтовою, що наклало відбиток на перебіг тут військово-політичних подій під час Української революції. Окрім того, Волинь неодноразово ставала місцем перебування українських урядів, військових і партизанських формувань.

Насамперед про появу терміна «Українська революція». Він був уведений до наукового обігу самими учасниками тих подій. Таке означення епохи зустрічаємо в працях Михайла Грушевського (голови Української Центральної Ради), Володимира Винниченка (голови першого українського уряду – Генерального секретаріату), Симона Петлюри (члена Директорії УНР, Головного Отамана), Дмитра Дорошенка (міністра закордонних справ періоду Української Держави) та інших діячів доби. Радянська історіографія викорінювала цю дефініцію та підміняла іншими термінами: «ВЖСР (Велика жовтнева соціалістична революція)», «громадянська війна» тощо. Сьогодні разом із терміном «Українська революція» вживаються: «національно-визвольні змагання 1917–1921 рр.», «національна революція 1917–1921 рр.», «боротьба українського населення за утвердження національної державності» тощо. Для вчителя важливо сформувати власний погляд на перебіг тих подій, визначитися зі змістовим наповненням терміна «Українська революція».

Терміни «визвольні змагання 1917–1921 рр.», «національні визвольні змагання 1917–1921 рр.», «перші визвольні змагання» вживаються, здебільшого, як синонім терміна «Українська революція». Очевидно, вони не можуть підміняти сутність поняття «українська революція», адже не несуть в собі того ж змістового наповнення, що й «революція». Зокрема у beta-версії «Енциклопедії сучасної України» читаємо, що «визвольні змагання 1917–1921 рр. – період в історії України, що характеризується значною політичною, військовою та дипломатичною діяльністю українських національних сил, спрямованою на відродження самостійної держави на всіх українських етнічних землях» *(Жуковський)*. На іншому інтернет-ресурсі Україну в роки національно-визвольних змагань (1917–1921 рр.) асоціюють із періодом «розгортання в Україні національно-демократичної революції» *(Україна…, 2020)*.

Щодо терміна «перші визвольні змагання», то тут спробуємо процитувати одного з авторів статей-роздумів про події столітньої давнини й порівняння їх із сучасними подіями відстоювання територіальної цілісності та державного суверенітету України. Юрій Гудименко зазначає: «“Визвольні змагання” – українською це звучить правильніше. Ще правильніше буде “Перші визвольні змагання” – тому, що саме зараз йдуть вже треті за ліком. Термін “визвольні змагання” означає, що йдуть змагання за звільнення України – як від внутрішніх, так і від зовнішніх ворогів» *(Гудименко)*.

В останні тридцять років в українській історіографії поступово змінювався зміст поняття «громадянська війна». Замість підміни цим терміном поняття «українська революція» в радянську добу тепер його наповнюють новим змістом. В. Верстюк, наприклад, поняття громадянської

війни в Україні 1917–1921 років трактує як «одну з форм вияву характерних особливостей перебігу української революції 1917–1921. Була пов'язана насамперед зі специфічними військ. способами боротьби за владу в Україні та суперечливими діями з відстоювання влади різними внутр. та зовн. політ. силами» *(Верстюк, 2004:214)*.

До дискусійних позицій відноситься періодизація доби Української революції. В працях вітчизняних і зарубіжних дослідників зустрічаються різні дати: 1917–1920 рр., 1917–1921 рр., 1917–1923 рр. У всіх трьох випадках нижня межа збігається – 3–5 березня 1917 р., дні, коли було створено Українську Центральну Раду, а в українських губерніях проходив процес ліквідації царської адміністрації й формувався апарат губернських та повітових комісарів під орудою Тимчасового уряду Росії. Волинським губернським комісаром в Житомирі став уродженець Волині кадет А. В'язлов. Забігаючи наперед, відмітимо, що йому не вдалося стати керманичем побудови нового українського суспільного ладу у Волинській губернії.

Пам'ятаймо про те, що революційні події лютого 1917 р. в російській столиці не відразу були підтримані в регіональних центрах імперії, у тому числі в Києві. Лише вранці 3 березня київська громадська преса видрукувала повідомлення про повалення самодержавства та перехід влади до Тимчасового комітету Державної думи. Впродовж наступних кількох днів новини про події в Росії поширилися повітовими та волосними центрами українських губерній.

Верхня межа (1920 р.) визначається дослідниками як рік, коли радянська Росія та Друга Річ Посполита домовилися про поділ між собою українських земель, а національні органи влади залишили межі держави. Відтак 18 жовтня 1920 р. в Ризі між РСФРР, УСРР і Польщею підписано договір про перемир'я та прелімінарний мирний договір. Він зафіксував кордони між державами по р. Збруч і далі через Західну Волинь, м. Острог до впадіння р. Горинь у р. Прип'ять. Остаточно результати переговорів між Польською Республікою та радянською Росією було закріплено Ризьким мирним договором 18 березня 1921 р.

Верхня межа (1921 р.) вказує на припинення активних бойових дій на території українських земель. 19 листопада 1921 р. у Волочиську відбулася нарада Ради Міністрів УНР, на якій С. Петлюра оголосив про евакуацію армії та уряду на територію, захоплену польською армією. Вранці 21 листопада 1921 р. відбулася остання битва Дієвої Армії УНР з радянськими військами поблизу с. Писарівка неподалік Волочиська. Того ж дня рештки українського війська переправилися через р. Збруч і були інтерновані польським військом.

Верхня межа (1923 р.) визначається засіданням Ради послів Антанти (амбасадорів) у Парижі 14 березня 1923 р. Тоді було прийняте рішення

про передачу управління Галичиною Польщі. Це рішення стало остаточним фіаско українських визвольних змагань на міжнародній арені та останнім етапом розподілу українських земель у повоєнному світі між чотирма державами – СРСР, Румунією, Чехословаччиною та Польщею. Така верхня межа використовується, коли дослідники розглядають події в Україні у контексті загальноєвропейських революційних подій. Період 1917–1923 рр. як період української революції розглядали й самі його учасники, зокрема, Дмитро Дорошенко та Олександр Доценко. Інколи послуговуються цією верхньою межею, коли вписують події в українських губерніях у загальноросійський контекст.

З огляду на це, пропоную таку періодизацію доби Української революції: 4 березня 1917 – 29 квітня 1918 р. – утворення та діяльність УЦР, проголошення її Універсалів; 29 квітня – 14 грудня 1918 р. – урядування гетьмана Павла Скоропадського; грудень 1918 – листопад 1921 – встановлення влади Директорії УНР, розгортання та придушення масштабного повстанського руху.

Щодо початкового етапу Української революції на території Волинської губернії, то на початку березня 1917 р. в губернському місті Житомир відбулося засідання представників громадських організацій міста з обговоренням ситуації в Росії. Було прийнято і поширено відозву про події в Петрограді та створено комітет об'єднаних громадських організацій. 7 березня в губернському місті було створено міліцію, натомість жандармське управління ліквідували *(Ковальчук, 2007:95)*.

9–10 березня 1917 р. в більшості повітових міст Волинської губернії відбулися мітинги й демонстрації, учасники яких, здебільшого, вітали повалення монархії в Росії. 9 березня відбулася демонстрація в Житомирі. В ній взяли участь офіцери та солдати місцевого гарнізону, учні початкових та середніх навчальних закладів, громадяни міста *(Рудницька, 2006:72)*.

Місцеві органи влади намагалися стати організаційним центром суспільних змін на місцях. Саме тут зосереджувалися представники найпотужніших місцевих політичних і громадських сил. У Луцьку міська громадська рада 8 березня 1917 р. вирішила збільшити свій склад на 15 осіб. Право участі у міських виборах отримували постійні жителі Луцька у віці не молодше 25 років, без різниці національності *(ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1614:1)*.

Паралельно створюються ради солдатських депутатів, ради робітничих депутатів, ради громадських організацій. На прифронтових територіях почали діяти ради солдатських депутатів і солдатські комітети. За березень–квітень 1917 р. в містах Волинської губернії утворилося близько 60 відповідних структур. Майже у всіх великих гарнізонах у березні–квітні 1917 р. було створено ради солдатських депутатів. 9 березня ради

робітничих депутатів почали працювати у Житомирі, 21 березня рада солдатських і офіцерських депутатів запрацювали в Житомирі, Старокостянтинові, Шепетівці. Дещо пізніше вони почали діяти лише у Луцьку (11 липня) та в Рожищі (15 липня). У березні–квітні 1917 р. ради робітничих і солдатських депутатів були утворені в Рівному, Дубні, Острозі, Коростені *(Оксенюк, 1970: 69)*. Усього на Волині у цей період було створено шістнадцять рад робітничих і солдатських депутатів.

По містечках і більших селах почали обиратися волосні й сільські виконавчі комітети. В населених пунктах, у яких або поблизу яких розташовувалися військові гарнізони та частини, під впливом діяльності рад солдатських депутатів створювалися ради селянських депутатів. При цих радах організовувалися дружини для охорони громадського порядку, захисту інтересів селян.

Особливістю західних територій Російської держави у досліджуваний період була приналежність їх до зони активних бойових дій та прифронтової зони. Це зумовило специфіку подальшого суспільно-політичного розвитку Волині. Територія Західної Волині була більш піддана впливам більшовицької ідеології, яка поширювалася в солдатських лавах Південно-Західного та Західного фронтів.

Принагідно зазначимо, що у межах Волинської губернії діяли війська Південно-Західного фронту у складі чотирьох армій: Особливої, 11-ї, 7-ї, 8-ї. Станом на 1 квітня 1917 р. в частинах цього фронту нараховувалося 2315,1 тис. солдатів і офіцерів. Цікаво, що навесні 1917 р. в частинах Південно-Західного фронту третина особового складу була українцями. У Волинській губернії перебувало 11 гарнізонів загальною чисельністю 65,5 тис. осіб *(Литвин, 2007:26)*. Таке скупчення військових на доволі обмеженій території лягло важким тягарем на місцеве населення.

Незважаючи на певну підтримку селянами ідеалів Української національної революції, визначальним для них було вирішення земельного питання. Більшовицькі агітатори вдало скористалися затягуванням УЦР вирішення цього питання, роздмухуючи недовіру до української влади. Селянський рух, підбурюваний більшовицькою агітацією і підтримуваний окремими солдатами, ставав неконтрольованим і залишався без покарання. Захоплення та засівання поміщицької землі стало нормою поведінки волинських селян прифронтових повітів.

У багатьох селах Луцького, Кременецького, Овруцького, Рівненського, Старокостянтинівського, Острозького повітів Волинської губернії селяни не визнавали розпоряджень місцевих органів влади, усували волосних старшин і сільських старост, обираючи на їх місце сільські й волосні комітети. Селянство почало запроваджувати свої норми права, які базувалися на основі місцевого звичаєвого, а не державного *(Лозовий, 2006:90)*. Зокрема, вони

самочинно встановлювали орендні ціни, оплату за працю, вирішували питання землекористування.

Повітова влада вже не могла стримувати стихійного селянського руху. Кримінальні справи, заведені за фактом злочину, перебували у розробці по два-три роки. Не маючи змоги самочинно навести порядок вже існуючими методами, керівники місцевих органів влади намагалися пришвидшити процес створення нових судових органів. Зволікання у вирішенні земельного питання викликало обурення та спротив селян розпорядженням місцевої влади. Частина волинських селян вважала, що раз влада не хоче розподілити чи продати землю, значить вона відстоює інтереси великих землевласників. Тому в кінці травня – на початку червня 1917 р. збільшилася кількість самовільних дій малоземельних селян по захопленню землі й майна поміщиків.

6 квітня у Києві розпочав роботу Всеукраїнський національний конгрес, метою якого була консолідація українського руху та визначення найближчих пріоритетів політичної діяльності. На цьому форумі відбувся процес конституціювання УЦР, яка отримала статус представницького органу влади українського народу. Від Волині до складу УЦР було обрано О. Головка, П. Колесника, Н. Касяненка, Б. Козубського *(Пясецький, 2001)*.

Натомість Тимчасовим урядом було створено владну вертикаль за схемою: центр – губернія – повіт – волость, яка мала на меті не лише знайомити місцеве населення з новинками земельного законодавства і розпорядженнями уряду, а й упроваджувати державницьку політику в селянському середовищі.

Керівництво УЦР, усвідомлюючи роль місцевих органів влади у зміцненні своїх позицій у регіоні, розпочало роботу над реформуванням місцевого самоврядування. Не створюючи нових місцевих органів влади, УЦР своїм розпорядженням вказувала на необхідність звільнення лише тих посадових осіб, що були вороже налаштовані до української влади та чинили свавілля серед місцевого населення.

Агітація УЦР та українських політичних організацій і партій набула більш спрямованого, різкого й продуманого характеру. Замість внутрішньої боротьби в місцевих органах влади почали створюватися альтернативні структури, які у своїй роботі підпорядковувалися лише вищій українській владі. У середовищі селянських мас Волині УЦР асоціювалася не стільки як центр національного відродження, а швидше як сила, що має захистити їхні інтереси перед великими землевласниками.

Тим часом соціально-економічна ситуація у прифронтових повітах Волині загострювалася. Значний вплив тут мали солдати регулярної армії, між якими ширилося невдоволення братовбивчою війною. Окремі військовослужбовці свідомо йшли на грабунки і погроми,

вважаючи, що так вони повертають собі ту частину матеріальних благ, якої недоотримали з вини влади. Саме вони стали найактивнішим прошарком населення тогочасної Волині, зокрема прифронтових Рівненського, Дубенського, Кременецького і Луцького повітів. Улітку селяни прифронтових повітів Волині, підбурювані революційною пропагандою солдатів, а подекуди й ними очолені, завдали збитків місцевим поміщикам.

Окрім того, влітку 1917 р. майже припинилося надходження податків до державної скарбниці. Вони навіть не покривали мінімальних затрат на утримання місцевих органів влади. Якщо в червні 1917 р. план збору податків у Волинській губернії було виконано на 23 %, то вже в липні цей показник становив менше 3 %.

Упродовж 1917 р. в прифронтових повітах губернії каталізатором різких змін стала більшовицька пропаганда в солдатському й селянському середовищі. Перші ознаки агітації з'явилися навесні 1917 р., а найбільш поширеною вона стала восени, коли більшовицька партія сформувала своє ставлення до селянства як до інструменту соціально-політичного перевороту.

Більшовики посилювали свій вплив на ради солдатських, робітничих і селянських депутатів, у яких більшість мали меншовики та есери. В Україні почала формуватися нова ланка місцевого самоуправління, орієнтована на більшовицьку партію Росії. Більшовицькими за складом стали ради солдатських, робітничих і селянських депутатів у Луцьку, в Рожищі, Коростені й Новограді-Волинську *(Трудова Волинь:30 жовтня)*. Така ж ситуація склалася у Сарнах, Дубровиці, Костополі, Острозі, Старокостянтинові. Можемо констатувати, що осінь 1917 р. стала періодом широкомасштабної більшовицької пропаганди на території Західної Волині – у прифронтовій смузі в солдатському та селянському середовищі.

Поряд із наростанням негативних тенденцій у російських військових частинах, збільшився рівень злочинності. У жовтні 1917 р. волинський губернський комісар А. В'язлов констатував зростання рівня злочинності в повітах губернії, збільшення випадків саботажу та поширення анархії. Звіти комісарів Луцького, Рівненського, Дубенського повітів показували жахливу картину зростання протиправних дій місцевого населення та солдатів Південно-Західного фронту, анархію та дезертирство в російському війську, озлоблення сільських жителів на більш заможних своїх односельців, поширення серед місцевого населення недоброякісного та контрабандного товару.

10 жовтня помічник губернського комісара С. Куриленко заявив, що на Волині посилюється вплив більшовиків у радах. Це, в свою чергу, не сприяє державному будівництву, ускладнює роботу місцевих органів влади. Так, «староста Староконстянтинівського повіту безсилий боротися з анархією і просить звільнення» *(Оксенюк, 1970:85)*.

Альтернативою до поширення більшовицької пропаганди в армії стає український рух. Уже в березні 1917 р. в бойових частинах Південно-Західного фронту почали організовуватися українські ротні громади. На підтримку діяльності української влади містами країни пройшли військові паради і маніфестації робітників та солдатів: 11 березня у Проскурові, Козятині, Старокостянтинові, 17 березня – у Білій Церкві, Василькові, Житомирі.

Поступово у збройних формуваннях російської армії з'являються українські військові ради і комітети. Їхня діяльність була спрямована на піднесення національної самосвідомості солдатів-українців. У підрозділах Південно-Західного фронту створювалися військові гуртки, клуби, ради та інші організації. У квітні 1917 р. вони були організовані у XXIV армійському корпусі 11-ї армії, в 155-й Піхотній дивізії 11-ї армії, в гарнізонах Тернополя, Рівного, Житомира *(Нова рада)*. У вересні – на початку жовтня 1917 р. в багатьох частинах V, VI, XXXI, XXXIV і XLI армійських корпусів Південно-Західного фронту було проведено військові з'їзди солдатів-українців, які вимагали від Тимчасового уряду українізації військ усіх гарнізонів в Україні, усунення деяких комісарів і командирів.

Спроби організувати українські військові частини з'явилися на Волині: в Острозі, Житомирі, Рівному. Українізація розпочалася у VI армійському корпусі 11-ї армії. Піхотний полк, який перебував у Житомирі, змінив назву на український полк ім. П. Сагайдачного. Українізація охопила VI, XVII, XLI армійські корпуси Південно-Західного фронту.

За умов, коли воюючі сторони фактично вичерпали людські ресурси для ведення активних бойових дій, у роботу включилася державна пропаганда, яка усіляко намагалася популяризувати важливість для всього населення країни переможного кінця війни. Проводилася агітація стосовно необхідності військової підготовки серед молоді.

Так, за ініціативою представників навчальних закладів Рівного, державних, військових і громадських кіл міста у 1917 р. відбулося створення Рівненського військово-спортивного комітету, метою якого було поширення військово-підготовчих знань і вмінь серед учнівської та гімназійної молоді м. Рівного. За сприяння Рівненського повітового комісаріату організовано курси допризовної підготовки молоді.

20 квітня 1917 р. в приміщенні Рівненського реального училища за ініціативи педагогічної ради і батьківського комітету цього навчального закладу відбулися загальні збори з участю представників місцевої влади *(ДАРО, ф. 215, оп. 2, спр. 100:3)*. У порядок денний було винесено питання військової підготовки й загартування місцевих юнаків допризовного віку. Учасниками цих зборів стали особи, які співчували

справі запровадження та розвитку військового спорту в Рівному. Соціальною базою створених курсів допризовної підготовки тут стали два середніх чоловічих навчальних заклади (реальне училище і чоловіча гімназія) та два вищих училища. Весною 1917 р. випробування в комісії проходили тільки 18 учнів випускного (сьомого додаткового) класу реального училища, оскільки у чоловічій гімназії ще не було випуску.

У березні–квітні 1917 р. на Волині утворилися різноманітні українські організації: громада Товариства українських поступовців, «Селянська спілка», філія українського військового клубу ім. П. Полуботка *(Тимошенко, 1993:64)*. У Луцьку було засновано товариство «Українська громада», до якого увійшли здебільшого українці – вояки російської армії. Народний рух поступово набув організованих рис і чіткого національно-державного спрямування, наочно демонструючи зрушення в українському суспільному житті.

Громадськість Волині, незважаючи на економічні особливості прифронтової смуги, розгорнула діяльність, спрямовану на розбудову мережі українських шкіл. Допомагати в цьому процесі повинні були новостворені культурно-освітні товариства «Просвіти» та економічні кооперативи. Поряд із цим, уряд України йшов на поступки національним меншинам у багатьох питаннях культури та освіти.

Слід усвідомити, що жовтневі події в Петрограді загострили державну кризу в Україні. 3 листопада 1917 р. на об'єднаному засіданні виконавчих комітетів рад робітничих і солдатських депутатів Києва крайовою владою в Україні було визнано Українську Центральну Раду. Аналогічне рішення прийнято кількома губернськими радами робітничих і солдатських депутатів. Однак абсолютної підтримки в регіонах УЦР не мала. Так, сильними були більшовицькі позиції у прифронтових Волинській та Подільській губерніях. Попри це, УЦР намагалася контролювати ситуацію в усіх українських губерніях.

27 жовтня 1917 р. Житомирська рада на екстреному засіданні заявила про повну підтримку української адміністрації та відхилила пропозицію більшовиків про передачу влади в губернії до рук рад робітничих, солдатських і селянських депутатів. На початку листопада владу УЦР визнала Житомирська рада робітничих і солдатських депутатів *(Трудова Волинь: 14 листопада)*. За ініціативи частини Житомирської ради та за підтримки губернського комісара А. В'язлова в Житомирі було створено комітет по охороні громадської безпеки на чолі з Добринським (кадет), Гореліним (меншовик), Розенблатом (бундівець), який взяв під охорону пошту, телеграф, державні установи.

Луцька міська дума на своєму засіданні 30 жовтня, скликаному через політичну ситуацію в країні, прийняла резолюцію, де зазначала:

«Рішуче засуджуючи захоплення влади меншістю демократії, демократична дума м. Луцька, рахуючись з тим, що коаліційний Тимчасовий Уряд перестав існувати, вважає, що необхідно прийняти самі невідкладні міри до створення нової влади» *(ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1629:37)*. Такі дії частково дозволяли місцевій українській адміністрації запобігати спробам більшовиків установлювати владу робітничих, солдатських і селянських рад.

7 листопада 1917 р. Мала Рада прийняла ІІІ Універсал, який документально зафіксував створення Української Народної Республіки: «Однині Україна стає Українською Народною Республікою. Не відділяючись від Республіки Російської і зберігаючи єдність її, ми твердо станемо на нашій землі, щоб силами нашими помогти всій Росії, щоб уся Республіка Російська стала федерацією рівних і вільних народів» *(ЦДАВО України, ф. 1115, оп. 1, спр. 4:9)*.

У цьому, без перебільшення, важливому документі, який фактично відновив українську державність, визначено пріоритети майбутнього державотворення і правочинства. Переважна більшість більшовицьких агітаційних гасел фактично була зафіксована документально як пріоритетні завдання при будівництві Української держави.

З нагоди проголошення ІІІ Універсалу УЦР у Житомирі, Бердичеві, Рівному, Дубні, Кременці та інших містах губернії пройшли масові багатонаціональні маніфестації, більшість учасників яких висловлювала підтримку державницькому курсу, обраному керівництвом Української держави. Так, Луцька міська дума разом із гарнізонною радою за ініціативи українських військових комітетів провела в місті святковий мітинг і привела до присяги УЦР міську міліцію *(ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1630:154)*.

Проти ініціатив української влади виступали земельні магнати Правобережжя, зокрема Волинської губернії, в основному поляки. Джерелом невдоволення стали задекларовані просоціалістичні плани аграрних перетворень УЦР. Однак вже після надання збройної допомоги поміщикам для охорони їхніх маєтків від грабунків місцевої сільської бідноти більшість землевласників стали на бік української влади.

По-своєму трактували зміст ІІІ Універсалу й селяни. Так, скасування ним приватної власності на землю селяни зрозуміли не лише як легітимізацію їх прагнення до переділу землі та майна, а й як санкцію на його втілення. Тому в листопаді–грудні 1917 р. почастішали випадки захоплення, грабунків і знищення поміщицького майна селянами Волинської губернії. В грудні 1917 р. тільки у Кременецьку повітову земельно-ліквідаційну комісію надійшло понад 30 заяв про заподіяння матеріальної шкоди. Зафіксовано випадки крадіжок приватного майна заможних громадян.

Восени–взимку 1917 р. спільні солдатсько-селянські групи нищили поміщицькі маєтки, грабували і палили панські садиби, ділили землю та сіножаті у Новоград-Волинському, Рівненському, Кременецькому, Дубенському, Луцькому повітах.

Однак найбільшими ворогами УЦР залишалися більшовики. Створені ними військово-революційні комітети (ВРК) намагалися захопити владу у прифронтовій смузі, ввести у військових підрозділах солдатські ради, підпорядкувати собі командування регулярним військом. Одним із перших на Південно-Західному фронті утворився ВРК у 775-му Кустанайському полку (27 жовтня 1917 р.) Осібної армії, що дислокувався поблизу Торчина Луцького повіту. Впродовж листопада ВРК створено в більшості частин, гарнізонів і населених пунктів повітового-волосного рівнів. З'явилися вони в Луцьку, Ізяславі, Дубні, Старокостянтинові, Новограді-Волинську, Рівному, Коростені, Олевську та в інших населених пунктах.

У Волинській губернії більшовики контролювали Коростенську, Дубенську, Луцьку, Старокостянтинівську, Рівненську ради. 11 листопада Луцька рада робітничих, солдатських і селянських депутатів прийняла рішення про передачу їй влади у місті. Однак Луцька міська управа прийняла рішення про залучення до управління всіх політичних сил соціалістичного спрямування, що викликало невдоволення більшовиків. Тому Луцький ВРК для встановлення більшовицької влади в місті використав регулярні військові частини. 13 листопада було захоплено основні урядові та комунікаційні установи Луцька, арештовано коменданта Луцького гарнізону, офіцерів та урядовців, які не поділяли політичних поглядів більшовиків.

На фоні невирішеності багатьох важливих питань державницького будівництва показовим є розвиток українського культурно-просвітницького руху, головними осередками якого стали товариства «Просвіта». Наприкінці 1917 р. їх кількість тільки на Волині перевищувала 60 філій. Вони розташовувалися у найбільших містах губернії: Житомирі, Коростені, Рівному, Острозі, Дубні, Брусилові та інших населених пунктах. При товариствах «Просвіта» працювали бібліотеки, українські театри, клуби, хати-читальні, хори.

Окрім «Просвіти», до здобутків культурно-просвітницького руху того періоду можемо віднести появу в Житомирі друкарень, які орієнтувалися на видання книжок для українського народу. Вчительська губернська спілка створила курси українознавства для вчителів, а відновлене «Товариство дослідників Волині» виступило з ініціативою створення в Житомирі народного університету.

Незважаючи на певні досягнення в культурній сфері життя волинян, украй незадовільною залишалася система освіти. Так, комісар народної

освіти Рівненського повіту в доповідній записці на ім'я генерального секретаря освітніх справ І. Стешенка зазначав: незважаючи на те, що населення повіту на 75 % складається з українців, вони не мають жодної державної середньої школи, тоді як російських шкіл на 7 % російського населення аж п'ять. Задля покращення становища пропонувалося заборонити антиукраїнську агітацію в межах школи, забезпечити навчальні заклади українськими підручниками, перевести початкові класи на українську мову навчання *(ЦДАВО України, ф. 2581, оп. 1, спр. 49:10)*.

Здобутки в культурно-просвітницькій сфері не могли покращити неблагополучний стан загального суспільно-політичного розвитку в державі. У листопаді–грудні 1917 р. загострився конфлікт між політичними силами, які підтримували УЦР, і прибічниками більшовиків. Останні, незважаючи на те, що більшість їх пропагандистських гасел увійшли до ІІІ Універсалу УЦР, продовжували політику, спрямовану на встановлення влади рад.

Після підписання більшовицькою делегацією з представниками німецького та австро-угорського військового командування договору про перемир'я, члени УЦР почали непокоїтися за майбутнє України. До цього, неодноразово критикуючи керівництво більшовицької Росії за порушення норм міжнародного права, українські державці сподівалися на прихильне ставлення до державотворчих устремлінь українців країн обох ворогуючих блоків. Однак тепер перед Україною з'явилася перспектива бути розчленованою між державами-сусідами. Тому в короткий термін відбулося визрівання нового політичного курсу УЦР. Практично відійшли в минуле заклики про автономію України в складі Росії, а їх місце посіли спроби презентувати себе єдиною, самостійною та незалежною державою, вийти і закріпитися на міжнародній політичній арені.

Щоб визначити майбутні шляхи розвитку держави, 4 грудня 1917 р. в Києві скликано І Всеукраїнський з'їзд рад. На ньому було представлено практично усі регіони України. Незважаючи на розкол під час роботи зібрання та майбутнє фактичне існування двох українських держав, з'їзд засвідчив політичну перевагу УЦР над опонентами.

Для утвердження влади УЦР на території Волинської губернії в Здолбунів, Коростень, Козятин було введено віддані українському уряду війська, роззброєно найбільш бунтівні військові формування у прифронтовій смузі Південно-Західного фронту. Так, на станції Рівне було роззброєно два ешелони російських солдат, на станції Здолбунів – 27-й Вітебський полк.

Слід звернути увагу на те, що в січні 1918 р. центральна влада практично втратила зв'язок з місцевими органами влади. Здебільшого вибори в містечках і селах проходили стихійно, без участі

представників центральних державних органів *(Дем'янюк, 2009:136)*. У волостях Волинської губернії проводилися масові перевибори селянських представницьких органів, усувалися старости і замінювали їх сільськими комісарами.

Під артилерійською канонадою та пострілами повсталих арсенальців УЦР прийняла закон про скасування права власності на землю та рішення про пошук потенційних союзників з-посеред європейських держав. За таких обставин УЦР 9 січня 1918 р. оприлюднила IV Універсал, яким проголосила незалежність УНР. Заявивши про себе як самостійну державу, Україна не змогла навести елементарного порядку в столиці та на місцях.

Уряд УНР у січні 1918 р. змушений був визнати наростання анархії в регіонах, відсутність інформації у місцевих керівників про реальний стан речей на підвладній їм території, неможливість останніх результативно впливати на покращення суспільної ситуації на місцях. Посилення більшовицької агітації негативно впливало на зв'язок між губернськими, повітовими адміністраціями та сільською владою.

У ніч проти 27 січня 1918 р. УЦР змушена була залишити Київ і під охороною Січових Стрільців переїхати до Житомира. З приводу ситуації, в якій опинилися центральні органи влади УНР, П. Христюк зауважував, що «правительство України власне не мало куди відступати. Переїхавши до Житомира, воно опинилось в мішку. Коростень, Рівне, Бердичів були зайняті цими "фронтовими" большевицькими частинами; по шосе ж до Коростишева наближались большевики вже з Києва» *(Христюк, 1921:136)*. Тому вже 27 січня було проведено реорганізацію українського війська. З різних військових частин було сформовано Окрему Запорізьку бригаду на чолі з генералом-майором К. Прісовським, який забезпечував відступ до Житомира українського уряду.

30 січня український уряд розпочав свою роботу в Житомирі. Головою РНМ В. Голубовичем було підписано «Відозву Ради Народних Міністрів до народу України», в якій давалася оцінка складній військово-політичній ситуації в державі, розкривалася сутність більшовицької агресії в Україні. Уряд звітував перед українським народом про прийняття земельного закону, який передбачав передачу землі без викупу в руки трудового народу і закону про восьмигодинний робочий день. Уже в Житомирі уряд УНР інформував населення держави про досягнення на зовнішньополітичній арені, а саме про підписання мирного договору з Німеччиною, Австро-Угорщиною, Болгарією і Туреччиною у Бресті. Однак ці документи, на жаль, були маловідомими широкому громадському загалові.

31 січня 1918 р. на засіданні РНМ було заслухано інформацію про становище у державі, яке значно ускладнилася із захопленням більшовиками Києва. Наступ більшовиків від столиці, окупація ними

чотирьох повітів Волинської губернії та військова небезпека з боку чехословацьких військових підрозділів, які перебували в Житомирі, змусили уряд Української держави негайно розглянути план та напрям подальшої евакуації державних органів влади. На засіданні Малої Ради, яке відбулося 1 лютого 1918 р. в Житомирі, доручено уряду «вжити всяких мір для боротьби з анархією і для встановлення ладу на Україні» (*ЦДАВО України, ф. 1064, оп. 1, спр. 10:1*).

Гайдамацький курінь С. Петлюри і курінь Січових Стрільців Є. Коновальця встановили українську владу в Коростені. Наступ з боку Рівного більшовицьких підрозділів і вороже ставлення Житомирської ради робітничих, солдатських та селянських депутатів до перебування в місті вищих органів влади УНР змусили уряд та УЦР вирушити у напрямку Коростеня. Тут було завершено формування нового загону – Запорізького куреня. Бойове хрещення він пройшов під Сарнами, роззброївши більшовицькі частини 2-ї Фінляндської стрілецької дивізії.

18 лютого 1918 р. німецькі війська ввійшли на територію Західної Волині. Військові частини під командуванням генерала А. Лізінгена почали просуватися залізницями Луцьк – Бердичів, Сарни – Коростень та шляхом Луцьк – Житомир. Напрямки руху союзницьких колон: Луцьк – Рівне – Козятин – Бердичів та Ковель – Сарни – Коростень. З трьох українських ударних груп, сформованих для наступу на Київ, дві розташовувалися на території Волині – Січові Стрільці та Гайдамацький Кіш під Коростенем.

У розпорядженні німецького командування опинилися значні запаси тилових частин російської армії, розташовані на території Волині та Поділля. Величезні військові склади Південно-Західного та Румунського фронтів з колосальними запасами харчів, амуніції, військового приладдя перейшли до рук німецьких і австро-угорських генералів та почали негайно вивозитися за межі УНР.

1 березня на засіданні Малої Ради було прийнято закон про грошову одиницю, биття монети та друк кредитових державних білетів. Основною грошовою одиницею держави приймалася гривня, яка ділилася на 100 шагів. Цим законом було закладено основи формування фінансової системи держави, визначивши курс гривні до карбованця емісії 1917 р. (2:1) та встановивши номінали монет і державних кредитних білетів.

Одним із останніх нормативно-правових документів органів державної влади УНР, прийнятим на території Волинської губернії, був циркуляр РНМ губернським і повітовим комісарам про застосування української мови, в якому давалися інструкції місцевим органам влади щодо впровадження української мови. Цим циркуляром вона визнавалася державною, а порушникам загрожувало усунення з посади та судове переслідування.

Саме з території Волині 1 березня 1918 р. передові загони армії УНР – частини Гайдамацького Коша (командир С. Петлюра), Запорізької бригади (командир – генерал К. Прісовський) та Січові Стрільці (командир – полковник Є. Коновалець) вступили до Києва. Одночасно з боку Козятина до Києва прибув перший ешелон з німецьким військом.

9 березня 1918 р. УЦР повернулася до Києва. Після цього було розпочато процес поділу окупованої німцями території на дві зони. Південно-західна частина Волинської губернії опинилася у відданні Австро-Угорщини, а північно-східна – під контролем Німеччини.

На початку квітня дедалі більш зростаюче невдоволення населення регіонів України аграрною політикою УЦР та положеннями земельного закону УНР від 18 січня 1918 р. відобразилося у рішеннях з'їзду хліборобів, який був організований Українською демократично-хліборобською партією 7 квітня в Полтаві. Цей захід став відправною точкою не лише набуття політичної ваги УДХП, але й нарощування потенціалу нової політичної сили.

На місцях почали відбуватися акції протесту проти свавілля союзників-окупантів. Упродовж квітня 1918 р. поодинокі антинімецькі виступи відбулися в Рівненському, Старокостянтинівському, Ізяславському повітах Волинської губернії. Волинський губернський комісар Куриленко в квітні 1918 р. визнав факт втручання місцевої німецької адміністрації в діяльність як місцевих органів української влади, так і в роботу сільських громад. В обіжнику від 8 квітня він заявляв: до нього «доходять відомості, що між німецькою військовою та місцевою цивільною владою виникають непорозуміння, а також видаються в деяких місцях німецькою владою розпорядження, знемагаючи до переростання вільного поступа в міських та інших поселеннях» *(ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1541:51)*.

Після того як УЦР відмовилася підтримати заяву німецького командування з вимогою про запровадження на території України військово-польових судів, відновлення приватної власності на землю, відміною заборони на самовільний вивіз з України продовольчих товарів і сировини, заборони на формування національного війська її доля була визначеною. 26 квітня 1918 р. генерал-фельдмаршал Г. фон Ейхгорн домігся від німецького імператора Вільгельма II згоди на зміну українського уряду. Переговори зі П. Скоропадським та політичними силами, які його підтримували, закінчилися попередньою домовленістю про тісну співпрацю з німецькою військовою адміністрацією. В країні відбувся державний переворот – початковий період Української революції завершився.

Формування в учнів базових історичних знань неможливе без утвердження світоглядних поглядів педагога, сформованих на міцній науковій базі з використанням критичного підходу до отриманої інформації.

Тому далі – ще декілька важливих думок, які з'явилися після детального ознайомлення з дослідницькими матеріалами щодо проблеми Української революції.

Одна з таких дискусійних позицій – використання старого-нового стилів літочислення. Тут необхідно пам'ятати, що до 16 лютого 1918 р. на території УНР діяв юліанський календар (старий стиль). 12 лютого 1918 р. на засіданні Малої Ради було прийнято закон про заведення на Україні числення часу за новим стилем і переведення годинників на середньоєвропейський час. Ухвала Малої ради гласила: «Завести в Українській Народній Республіці нове (григоріанське) числення часу з 16 лютого 1918 р. 16 число лютого рахувати першим числом місяця березня» (*ЦДАВО України, ф. 1064, оп. 1, спр. 10:3)*. Отже, до 16 лютого 1918 р. на території УНР діяв юліанський календар (старий стиль) і всі дати до цього числа не варто переводити в новий час. Тоді ж Мала Рада Державним Гербом ухвалила знак Київської держави часів Володимира Великого (Святого) – тризуб. Так Мала Рада розпочала законодавчо закріплювати державну символіку УНР.

Візьмемо, наприклад, ІІІ Універсал Української Центральної Ради. У документі в лівому нижньому куті чітко проглядається дата «7 листопаду (ноября) 1917 року» *(Третій Універсал_3)*. Натомість читаємо в одному тексті так: «19 листопада фракції українських соціал-демократів та соціалістів-революціонерів у Центральній Раді засідали до пізнього вечора, розробляючи текст ІІІ Універсалу. Проте того дня текст документа ухвалити так і не змогли. Отже Михайло Грушевський оголошував ІІІ Універсал о 21:30 наступного дня» *(Третій Універсал_2)*. А в іншому так: «Сто років тому – 7(20) листопада 1917 року – була проголошена Українська Народна Республіка (УНР)» *(Третій Універсал_3)*. Зазначимо лише, що такі випадки непоодинокі.

Ще однією проблемою, яка часто зустрічається в наукових статтях чи монографіях, є точне зазначення посади державного діяча. У дослідженнях, присвячених Симонові Петлюрі, коли йдеться про добу Директорії УНР, наприклад, переважно фігурує його посада – Головний отаман і жодного разу не зазначається його повне титулування *(Місія…)*. Так, С. Петлюра був верховним головнокомандувачем усіх військ Директорії УНР. Назву «Головний отаман Українських республіканських військ» офіційно вживано з листопада 1918 до жовтня 1920 р. З листопада 1920-го титул було доповнено так: Головний отаман військ і флоту УНР *(Савчук, 2019:37)*.

Ще більше міфів створено та розповсюджено в інтернеті про Голову Української Центральної Ради Михайла Грушевського. Тут мова йде, насамперед, про «обрання його Президентом / Першим Президентом України». Можемо зустріти таке: «29 квітня 1918 року Центральна Рада

обрала Михайла Грушевського Президентом Української Народної Республіки» *(Перший Президент незалежної України)*, або таке: «Михайло Грушевський – перший президент в історії незалежної Української держави» *(Михайло Грушевський)*, або й таке: «Для загалу Михайло Грушевський – перший президент України» *(Перший Президент України)*.

Натомість архівні документи не підтверджують існування посади Президента в Українській Народній Республіці, не згадано про неї і в Конституції УНР, ухваленій в останній день роботи Української Центральної Ради. Отож офіційно М. Грушевський впродовж березня 1917 – 29 квітня 1918 р. обіймав посаду Голови Української Центральної Ради УНР.

Щодо назв державних інституцій, то вони нерідко перекручуються, спотворюються, скорочуються. Навіть Українську Центральну Раду, спочатку представницький орган політичних, громадських, культурних та професійних організацій, а потім вищий законодавчий орган – революційний парламент, називають Центральною Радою. Так, на освітньому ресурсі *Osvita.ua* зустрічаємо: «Події у Петрограді вітала пробільшовицьки настроєна частина трудящих України, однак переважна більшість її народних мас підтримувала політику партій, які входили до складу Центральної Ради, – партій соціальних реформ і національного відродження», чи «Центральна Рада вважала, що в такій ситуації можливий єдиний вихід, щоб вона стала дійсною, фактичною, крайовою владою, – це утворення Української Народної Республіки» *(Центральна Рада)*. Хоча на документах, які знайомі навіть пересічному читачеві, – універсалах УНР зазначено «Універсал Української Центральної Ради».

Отож, усебічно розглянувши невелику частину однієї з тем зі шкільного курсу «Історія України» – початковий період доби Української революції 1917–1921 рр., можна виокремити загальні вимоги до професійних компетентностей учителя історії: критичний аналіз інформації, володіння елементами наукового пошуку, медійна та цифрова грамотність, критичне мислення.

Список використаних джерел:

Верстюк, В. Ф. (2004). Громадянська війна в Україні 1917–1921 років. *Енциклопедія історії України*. (Т. 2: Г–Д, с. 213–215).

Гудименко, Ю. *Очень красная «десятка»* URL: https://nmiu.org/tematychni/162-tematychni/2/219-ukrajina-v-roki-natsionalno-vizvolnikh-zmagan-1917-1921-rr

Державний архів Волинської області, м. Луцьк (далі – ДАВО), ф. 3, оп. 1, спр. 1541.

ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1614.

ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1629.

ДАВО, ф. 3, оп. 1, спр. 1630.

Дем'янюк О. Й. (2009). Волинська губернія в січні-лютому 1918 р. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Історичні науки*, 14, 134–142.

Державний архів Рівненської області, м. Рівне (далі – ДАРО), ф. 215, оп. 2, спр. 100.

Жуковський, А. І. Визвольні змагання 1917–1921 рр. В *Енциклопедія сучасної України*. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=33971

Ковальчук, М. А. (2007). Лютнева революція 1917 р. в українській провінції. *Український історичний журнал*, 4, 91–102.

Литвин, С. (2007). Військо Центральної Ради: злочинна недбалість чи поріг можливого? *Воєнна історія*, 1–3, 21–32.

Лозовий, В. С. (2006). Селянська правосвідомість у добу Української революції (1917–1921 рр.). *Український історичний журнал*, 5, 88–94.

Михайло Грушевський – перший президент в історії незалежної Української держави. URL : https://ostrohcastle.com.ua/myhajlo-grushevskyj/

Місія Головного Отамана українських військ – Симона Васильовича Петлюри (1879–1926). URL : https://cv.archives.gov.ua/petlura.html

Нова Рада (1917), 18, 30 квітня.

Оксенюк, Р. Н. (1970). *Нариси історії Волині. Соціально-економічний, революційний та національно-визвольний рух трудящих (1861–1939)*. Львів: Вид-во Львівського ун-ту.

Перший Президент незалежної України – Михайло Грушевський. URL: http://libr.rv.ua/ua/virt/147/

Перший Президент України: учора заборонений, сьогодні – забутий. URL: https://expres.online/archive/main/2016/10/05/206147-pershyy-prezydent-ukrayiny-uchora-zaboronenyy-sogodni-zabutyy

Пясецький, В. (2001, листопад-грудень). Перші паростки відродження (Історії Луцької української громади). *Краєвид*.

Рудницька, Н. (2006). Політичні партії і громадські рухи національних меншин на Волині у 1911–1921 рр. *Шляхами творення Української держави*: за м-лами регіон. наук.-практ. конф. «Боротьба українського народу за державну незалежність в 1917–1921 роках». Житомир, 72–76.

Савчук, Ю. (2019). *Українське коло: до сторіччя Визвольних змагань 1917–1921*. Київ-Нью-Йорк.

Тимошенко, В. І. (1993). Волинь в період української революції і громадянської війни / 1917–1920 рр. *Велика Волинь: минуле й сучасне*. Тези міжнарод. краєзн. конф. Житомир: Вид. М. Г. Косенко, 64–65.

Третій Універсал – за крок до Рубікону. (1) URL: https://www.radiosvoboda.org/a/28864918.html

Третій Універсал – перша республіка. До 100-річчя УНР. (2) URL: https://old.uinp.gov.ua/news/tretii-universal-persha-respublika-do-100-richchya-unr

Третій Універсал Української Центральної ради. 7 листопада 1917 р. (3) URL: https://tsdavo.gov.ua/gmedia/4-1115-1-4-9-jpg/

Трудова Волинь (1917), 14 листопада.

Трудова Волинь (1917), 31 жовтня.

Україна в роки національно-визвольних змагань (1917–1921 рр.) (2020). URL: https://nmiu.org/tematychni/162-tematychni/2/219-ukrajina-v-roki-natsionalno-vizvolnikh-zmagan-1917-1921-rr

Христюк, П. (1921). *Замітки і матеріяли до історії Української революції 1917–1920 рр.* : в 4 т. Відень: Український соціологічний інститут, Т. II, 204.

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ (далі – ЦДАВО України), ф. 1064, оп. 1, спр. 10.

ЦДАВО України, ф. 1115, оп. 1, спр. 4.

ЦДАВО України, ф. 2581, оп. 1, спр. 49.

Центральна Рада. Історія становлення і падіння. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/history/4745/

2.2. Кластерна модель формування професійно-педагогічного підприємництва учителя початкової школи в умовах неперервної освіти

(Неля Кінах, https://ORCID.org/0000-0002-9025-6514)

В умовах трансформаційних змін освітньої сфери затребуваною стає взаємодія розумових і практичних дій учителя, зумовлена інтелектуалізацією навичок підприємницької діяльності. Для молодого покоління вчителів підприємництво – це основна чи вторинна форма зайнятості, що актуалізує проблему формування в них підприємницьких навичок. При цьому саме середовище неперервної освіти, вміння і бажання розвиватися, вдосконалюватися, йти в ногу з часом забезпечує неперервне й систематичне навчання педагогів для подолання розриву між здобутою ними у закладах вищої освіти професійною підготовкою, отриманим на практиці досвідом і сучасними вимогами, відповідно до змін, що відбуваються в науці й суспільстві, дозволяє створювати власну методику викладання, беручи до уваги зміни у змісті освіти, інноваціях в освітньому процесі, а також у розвитку підприємництва вчителів.

Сьогодні на часі формування і розвиток професійно-педагогічного підприємництва загалом, яке б дозволило кожній творчій людині, в тому числі вчителеві або науковцю, відчути переваги, побачити цінність освіти, що вже здобута чи здобувається, усвідомити можливості її конвертації в успіх, кар’єру та фінансові показники в турбулентному ринковому середовищі сьогодення чи майбутніх ринків.

Проблема моделювання в освіті досліджувалася провідними вітчизняними й зарубіжними науковцями та практиками, а саме: С. Вітвицькою, О. Дахіним, О. Дубасенюком, В. Докучаєвою, Д. Коптєвим, Б. Партинською-Бжегови, Д. Хоінкісом, М. Костюченком, В. Пикельною, В. Одзімеком.

«Модель» (від *фр.* modèle – «міра, взірець, норма»; від *лат.* modulus – «образ, зменшений варіант») – система, дослідження якої служать засобом для отримання інформації про іншу систему; створений зразок у вигляді

схеми, конструкції, знакової форми або формули, який подібний до дослідного об'єкта чи явища, відображає й відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між його елементами *(Дахін, 2003)*.

У процесі моделювання системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти вважали за необхідне спроєктувати кластерну модель досліджуваного процесу. При цьому ми виходили з того, що слово «кластер» походить від англійського слова «clustrer» й означає в перекладі «пучок, гроно, кущ», або «група, скупчення, зосередження (наприклад, людей, предметів)», або «бджолиний рій», буквально – «зростати разом» *(Merriam-Webster, 2021)*.

При побудові кластерної моделі врахувуються положення системного підходу, що дозволяє виявити зовнішні, внутрішні, прямі та зворотні зв'язки між складниками системи, що забезпечують її цілісність і сталість. Системний підхід дає змогу відтворити об'єктивні закони діалектики щодо всезагальності взаємозв'язків та взаємозалежності явищ і процесів.

Для кластерів характерним є наявність як вертикальних, так і горизонтальних зв'язків між учасниками, співіснування кооперації та конкуренції, а також виникнення синергетичного ефекту внаслідок поєднання зусиль. Це, власне, і вирізняє кластерну модель з-поміж інших організаційно-економічних об'єднань. Згідно з поглядами Б. Ашейма, А. Ісаксена та Л. Коенена (Норвегія), кластерна модель подібна до інтерактивної інноваційної моделі, в якій знання є основним ресурсом, а навчання – основним процесом *(Оніпко, 2017)*.

Для ґрунтовного представлення складових системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти пропонуємо розробити кластерну модель, яка відображає внутрішнє середовище неперервної освіти, що складається з кластерів цільової, концептуально-методологічної, змістово-процесуальної та оцінно-результативної підсистем, передбачає формування педагогічних умов та враховує вплив внутрішніх та зовнішніх чинників.

У контексті нашого дослідження *чинник* витлумачуємо як поєднання елементів, що забезпечують формування професійно-педагогічного підприємництва. Умовно розрізняють зовнішні й внутрішні чинники та умови, пріоритетними можуть бути як ті, так і інші форми, залежно від педагогічної ситуації й етапу формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя. Солідаризуючись із О. Хоріною *(Хоріна, 2014)*, вважаємо, що до *зовнішніх (об'єктивних) чинників* формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя належать:

– соціально-економічна ситуація в країні; ставлення суспільства до професії вчителя, престиж (соціальна значущість) професії; соціальні очікування (громадський запит на певні професійно-особистісні якості);

– стимули, що випливають зі сфери праці (система пільг і заохочень);

– професійна затребуваність;

– матеріальні умови життя вчителя;

– адекватність пропонованих освітніх послуг до структури та змісту освітніх потреб;

– організація професійного середовища, зміст, організація, технологія освітньої діяльності;

– рівень кваліфікації педагогічних кадрів, вплив різних соціальних груп, зацікавлених у наданні якісних освітніх послуг.

До внутрішніх чинників, на думку дослідниці, можна віднести: усвідомлення власних потреб діяльності; соціальний інтелект і комунікативні здібності, аби добре орієнтуватися в ситуації перемовин із чиновниками, які опосередковують відносини підприємців з державою; бізнесове мислення *(Хоріна, 2014)*.

Розглянемо вплив означених чинників на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в умовах неперервної освіти:

1. *Політико-правові*, визначені сукупністю політичних законів та нормативно-правових документів, які характеризують процес реалізації підприємницької ідеї, особливості реєстрації підприємців – фізичних осіб, порядок організації підприємництва, забезпечення його необхідними ресурсами, особливості податкового впливу, відносини між державою та підприємцями, суб'єктів підприємницької діяльності між собою, а також дають підприємцям певні правові гарантії. У Законі України «Про підприємництво» прописано, що «держава законодавчо забезпечує свободу конкуренції між підприємцями, захищає споживачів від проявів несумлінної конкуренції та монополізму в будь-яких сферах підприємницької діяльності та визначає податкову та фінансово-кредитну політику, включаючи встановлення ставок податків і процентів по державних кредитах; податкових пільг; цін і правил ціноутворення; цільових дотацій; валютного курсу; розмірів економічних санкцій; державне майно і систему резервів, ліцензії, концесії, лізинг, соціальні, екологічні та інші норми і нормативи; науково-технічні, економічні та соціальні державні й регіональні програми; договори на виконання робіт і поставок для державних потреб» *(Закон України «Про підприємництво», 2015)*.

2. *Технологічні*: рівень новизни і сучасності технологій у сфері професійно-педагогічного підприємництва; розвиток інновацій, технік надання освітніх послуг; скорочення або продовження «життєвого циклу»

освітніх технологій. Щоб відповідати технологічним викликам, необхідні стратегії розвитку, які б поєднували нові технологічні можливості з інвестиціями у широкому спектрі традиційних і нетрадиційних методів розвитку освітньої сфери. Ці стратегії потребують підтримки шляхом поліпшення освіти, професійного навчання й розвитку та наукових досліджень. Навчання використовувати технології є важливим і ключовим кроком в отриманні переваг від нових економічних можливостей до реалізації підприємницьких ідей в освітній сфері.

3. *Соціально-демографічні:*

– зниження кількості населення, у т. ч. працездатного: негативний вплив через те, що держава вимушена буде збільшувати податковий тиск на підприємства та заробітну плату робітників, а також зниження кількості населення призведе до зменшення кількості споживачів освітніх послуг;

– міграційні тенденції: негативний вплив через зменшення кількості безпосередніх клієнтів;

– підвищення рівня безробіття: негативний вплив, адже зростання кількості безробітного населення призведе до зменшення кількості платоспроможного населення;

– зростання рівня соціальних потреб населення: негативний вплив через необхідність збільшення рівня заробітної плати працівникам у зв’язку з підвищенням мінімального рівня соціальних потреб.

Настрої в суспільстві передбачають те, що бідність українців породжує соціальну напруженість, це посилюється невиконаними обіцянками політичних лідерів, проведення реформ (адже будь-які зміни викликають супротив) провокують негативні настрої в суспільстві, що спричиняють агресивну поведінку, відсутність соціальної відповідальності не лише бізнесу, а й окремого індивіда, зростання рівня злочинності та ін.; науково-технічний рівень (макрорівень): попри всім відому функцію малого бізнесу (мобільність і здатність до впровадження найновіших досягнень науки й техніки), український малий бізнес здебільшого характеризується зношеністю основних фондів, застарілими методами управління підприємствами та відсутністю професійного менеджменту. Це пояснюється, в більшості випадків, недостатньою кількістю коштів, відсутністю інвестицій, кабальними умовами кредитування малого бізнесу;

4. *Економічні чинники.* У Господарському кодексі України зазначено, що до них відносять:

– «інвестиційну політику, спрямовану на створення суб’єктам господарювання необхідних умов для залучення і концентрації коштів на потреби розширеного відтворення основних засобів виробництва, переважно у галузях, розвиток яких визначено як пріоритети структурно-

галузевої політики, а також забезпечення ефективного і відповідального використання цих коштів та здійснення контролю за ним;

– амортизаційну політику, спрямовану на створення суб'єктам господарювання найбільш сприятливих та рівноцінних умов забезпечення процесу простого відтворення основних виробничих і невиробничих фондів переважно на якісно новій техніко-технологічній основі;

– цінову політику, яка передбачає регулювання державою відносин обміну між суб'єктами ринку з метою забезпечення еквівалентності в процесі реалізації національного продукту, дотримання необхідної паритетності цін між галузями та видами господарської діяльності, а також забезпечення стабільності оптових та роздрібних цін;

– бюджетну політику, спрямовану на оптимізацію та раціоналізацію формування доходів і використання державних фінансових ресурсів, підвищення ефективності державних інвестицій у економіку, узгодження загальнодержавних і місцевих інтересів у сфері міжбюджетних відносин, регулювання державного боргу та забезпечення соціальної справедливості при перерозподілі національного доходу;

– грошово-кредитну політику, спрямовану на забезпечення економічно необхідним обсягом грошової маси, досягнення ефективного готівкового обігу, залучення коштів суб'єктів господарювання та населення до банківської системи, стимулювання використання кредитних ресурсів на потреби функціонування і розвитку економіки;

– валютну політику, спрямовану на встановлення і підтримання паритетного курсу національної валюти щодо іноземних валют, стимулювання зростання державних валютних резервів та їх ефективне використання;

– зовнішньоекономічну політику, що передбачає регулювання державою відносин суб'єктів господарювання з іноземними суб'єктами господарювання та захист національного ринку і вітчизняного товаровиробника» *(Господарський кодекс України, 2003)*.

5. *Інформаційні*: інформаційна культура, цифровізація освіти, інформаційно-цифрові технології. Швидкість змін, що відбуваються у зовнішньому середовищі, вимагають від підприємців бути здатними адаптуватися щодо цих змін. Це можливо тільки завдяки інформації, яку слід вміти знайти, правильно сприйняти та використати. Тому забезпечення інформаційної культури є досить актуальним. Інформаційне забезпечення для підприємництва доволі важливе з огляду на те, що власна інформаційна база слабка. Тому слід створювати та заохочувати до створення відповідну до вимог часу та з прицілом на перспективу інформаційну інфраструктуру. Це дасть змогу: адекватно оцінити конкурентне середовище; вдосконалити процеси освіти та самоосвіти спеціалістів різних галузей без відриву

від виробництва; встановити оптимальні прямі та зворотні зв'язки між новим підприємством і різними інституціями, в першу чергу з органами державного управління.

Це надасть можливість розробляти відповідні програми з підтримки та ефективної діяльності підприємницької структури, своєчасне корегування розроблених програм розвитку підприємництва. Водночас цифровізація освіти включає впевнене, критичне й відповідальне використання та взаємодію із цифровими технологіями для навчання, роботи й участі в суспільстві *(Гринько, 2019)*. Учителі мають розуміти, як цифровізація може підтримувати комунікацію, творчість та інноваційність, усвідомлювати власні можливості, обмеження, наслідки і підприємницькі ризики.

Внутрішні чинники, що забезпечують формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя в умовах неперервної освіти, зумовлені ієрархією потреб особистості, які, трансформуючись у життєві цінності та інтеріоризовані норми, визначають домінанту її діяльності, забезпечують активну позицію, розвиток і саморозвиток учителя. На нашу думку, до внутрішніх чинників, що впливають на формування професійно-педагогічного підприємництва, можна віднести:

1) значущі для вчителів *норми і цінності,* що визначають їхнє ставлення до підприємницької діяльності. Вважаємо, що найбільш значущими для формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя у процесі неперервного професійного розвитку є: усвідомлення необхідності самовдосконалення та саморозвитку; прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності; бажання досягти високого результату освітнього процесу;

2) *особистісні якості та внутрішні потреби* вчителя. На формування професійно-педагогічного підприємництва освітянина у процесі неперервного професійного самовдосконалення позитивно впливають: їхні професійні потреби (потреба постійного поповнення підприємницьких знань, увдосконалення підприємницької компетентності; усвідомлення необхідності відповідності цієї компетентності сучасним умовам професійної діяльності й інформаційно-освітнього середовища, прагнення до самоосвіти й особистісного саморозвитку тощо); професійно важливі особистісні якості: цілеспрямованість, принциповість, креативність, працездатність, самостійність, відповідальність, упевненість у собі, вимогливість, організованість, відкритість, ініціативність, здатність до емпатії та рефлексії тощо).

Також необхідно зазаначити, що рівень професійно-педагогічної освіти вчителя визначає вихідний рівень його педагогічного розвитку, і чим він вищий, тим більше бажання вчителя отримувати доходи. Як свідчать наші спостереження освітньої практики, вчителі мають високий рівень

предметної професійної підготовки, але часто не усвідомлюють важливості знань з основ підприємництва, що суттєво можуть впливати на результати їхньої професійної діяльності.

Крім цього, у процесі професійної діяльності учителі накопичують власний досвід і таким чином удосконалюють педагогічну компетентність. Унаслідок цього в них виробляється система оптимальних педагогічних дій, що має позитивний ефект за умов стабільної організації освітнього процесу.

Проте в сучасних умовах численних педагогічних інновацій такий підхід створює бар'єри. Зміна вимог до педагогічної діяльності вимагає коригування відпрацьованої системи, гнучкості під час педагогічної взаємодії, орієнтації вчителя в сучасних тенденціях підприємництва в освіті. Ефективному виробленню цих умінь і навичок сприятиме професійно-педагогічне підприємництво вчителів у процесі неперервного професійного вдосконалення.

Невід'ємною складовою середовища підприємницької діяльності є ділова активність суб'єктів підприємництва. Поняття «ділова активність суб'єктів підприємницької діяльності» сьогодні зустрічається достатньо часто в наукових джерелах, але частково і внаслідок цього воно не має однозначного тлумачення. Підприємницька активність здебільшого відображає внутрішні психологічні й соціальні складові активності, які базуються на цілях, мотивах, очікуваннях і намірах.

За результатами узагальнення наявних визначень поняття «ділова активність» – властивість (людини, економіки, галузей), показник загальної, маркетингової або фінансової діяльності підприємства, – у роботі сформовано власне визначення цього поняття: ділова активність суб'єктів підприємницької діяльності розуміється як процес використання потенціалу суб'єкта підприємництва для досягнення поставлених цілей, яка знаходить вияв як форми прояву конкурентної боротьби суб'єктів у середовищі підприємницької діяльності.

У свою чергу, потенціал суб'єкта підприємницької діяльності розглядається як сукупність його можливостей, реалізація яких, підкріплена наявними або швидкоотримуваними ресурсами, сприяє досягненню цілей діяльності суб'єкта підприємництва. Із цього випливає, що під діловою активністю розуміють перелік якісних і кількісних критеріїв оцінювання діяльності суб'єкта підприємницької діяльності в різних її аспектах, а саме: місце на ринку, ділові зв'язки, репутація, активність інвестиційної діяльності, конкурентоспроможність; економічний потенціал, обсяги поставок на експорт, імідж підприємства та ін. У сукупності цих параметрів ми можемо оцінити спектр зусиль, спрямованих на просування на ринок продукції та послуг.

На теперішньому етапі розвитку педагогічної науки очевидною стає потреба в оновленні змісту педагогічної освіти відповідно до динаміки інформаційного, цифрового, технологічного суспільства на основі концепції освіти протягом життя *(Lifelong Learning)*. Нові вимоги, тотальна цифровізація усіх сфер життя людини, впровадження цифрових засобів, онлайн-навчання, інформаційних технологій у всі площини освітнього процесу зумовлюють пошук нових моделей неперервного розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, де саме підприємливість буде запорукою успішності, самореалізації педагогів у суспільстві, а *цифрова компетентність* – базовою якістю, що допомагає вільно орієнтуватися педагогу в цифровому суспільстві, ефективно використовуючи усі можливості сучасних інформаційних технологій для власного розвитку та професійної діяльності, і водночас одним із чинників, які суттєво впливають на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя.

При цьому ми виходимо з того, що основні знання та вміння, необхідні при формування підприємництва педагога, – це усвідомлення можливостей для перетворення різноманітних ідей в особисту, соціальну та професійну діяльність, а також розуміння підходів до планування та управління проєктами, що у сучасному суспільстві неможливо без високого рівня цифрової грамотності. Адже більшість комунікативних, інформаційних, креативних процесів та необхідних даних знаходяться саме в інформаційному цифровому середовищі.

А оскільки у Концепції «Нова українська школа» цифрова компетентність педагога означена як «впевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіаграмотність та культуру; володіння основами програмування, роботи з базами даних; алгоритмічне мислення; навички роботи та безпеки в інтернеті та кібербезпеки; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)», то без оволодіння на гідному рівні цією компетентністю ефективний розвиток інших професійних якостей педагога унеможливлюється у зв’язку з проникненням цифрових технологій у всі сфери життєдіяльності людини та суспільства *(Концепція, 2016)*.

Тому високий рівень та постійний розвиток цифрової компетентності педагога стає необхідним для ефективної та результативної педагогічної діяльності, та при формуванні різноманітних компетентностей, як професійної, так і підприємницької.

Системоутворювальним, базовим чинником практичної складової формування професійно-педагогічного підприємництва педагога розглядаємо інформаційно-освітній контекст формувального процесу,

в основі якого лежить саме цифрова грамотність педагога як засіб, базовий інструмент, котрий дає можливість успішно реалізовувати усі інші чинники, що впливають на формування професійно-педагогічного підприємництва. Теоретичний аспект його формування характеризуємо як процес опанування різноманітних інформаційних відомостей, розвитку власних пізнавальних інтересів, мотивів підвищувати власний рівень професійної підготовки.

Підсумовуючи вищевикладений матеріал, бачимо гостру необхідність осучаснити зміст процесу підготовки вчителів у середовищі неперервної освіти на основі реалізації провідних ідей, пов'язаних із тотальною цифровізацією суспільства, піднімаючи рівень цифрової компетеності педагогів, що забезпечуватиме набуття вчителями системи знань та вмінь, необхідних для успішного здійснення підприємницької діяльності.

Освітні цифрові технології дають змогу зробити процес навчання мобільним, диференційованим, індивідуальним, цікавим та насиченим. При цьому освітні новітні технології не замінюють учителя, а доповнюють його. Таким заняттям притаманні адаптивність, керованість, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, часова необмеженість навчання. Освітні цифрові технології відкривають перед учителем нові можливості, дають змогу разом з учнями отримувати задоволення від спілкування та пізнання в ході навчання.

Отже, нами встановлено, що на формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкових класів у системі неперервної освіти суттєвий вплив справляють внутрішні та зовнішні чинники. До зовнішніх відносимо: політико-правові, технологічні, інформаційні, економічні, соціально-демографічні чинники. До внутрішніх (особистісно зумовлених) віднесено норми і цінності вчителя, особисті якості та внутрішні потреби, неперервний професійний розвиток, самоефективність та ділова активність, цифрова компетентність педагогічних працівників.

Відзначено, що комплексна дія внутрішніх і зовнішніх чинників суттєво впливає на ефективність формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в освітньому процесі, що стимулює педагогів до подальших позитивних змін у структурі особистості як основи для самотворення та самовдосконалення професійного розвитку, який у свою чергу може бути пов'язаним з реалізацією підприємницьких ідей та їх подальшою комерціалізацією.

У процесі побудови кластерної моделі системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової освіти в умовах неперервної освіти, ми виходили з того, що вона повинна відображати: вимоги держави та суспільства до якості професійної підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної

педагогічної освіти до реалізації навчання підприємництва в початковій школі; поставлені перед здобувачами освіти цілі й завдання; принципи та педагогічні умови формування професійно-педагогічного підприємництва; методи, форми освітнього процесу в сучасних закладах післядипломної педагогічної освіти; критерії, показники та результати.

З огляду на це, кластерна модель системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової освіти в умовах неперервної освіти акумулює такі кластери як підсистеми: *цільова, концептуально-методологічна, змістово-процесуальна та оцінно-результативна,* які взаємозв'язані та об'єднані задля реалізації зазначеної мети. Розглянемо кожну з них детально.

Цільову підсистему кластерної моделі побудовано з урахуванням ідей технології операційного визначення цілей, серед основних характеристик цілевизначення якої сформульовано конкретизацію та можливість порівняти очікуваний результат із фактично отриманим; спрямування основної мети на суб'єкт освітнього процесу; моделювання підсумкових результатів здобувачів освіти та розкриття способів їх визначення й вимірювання (рис. 1).

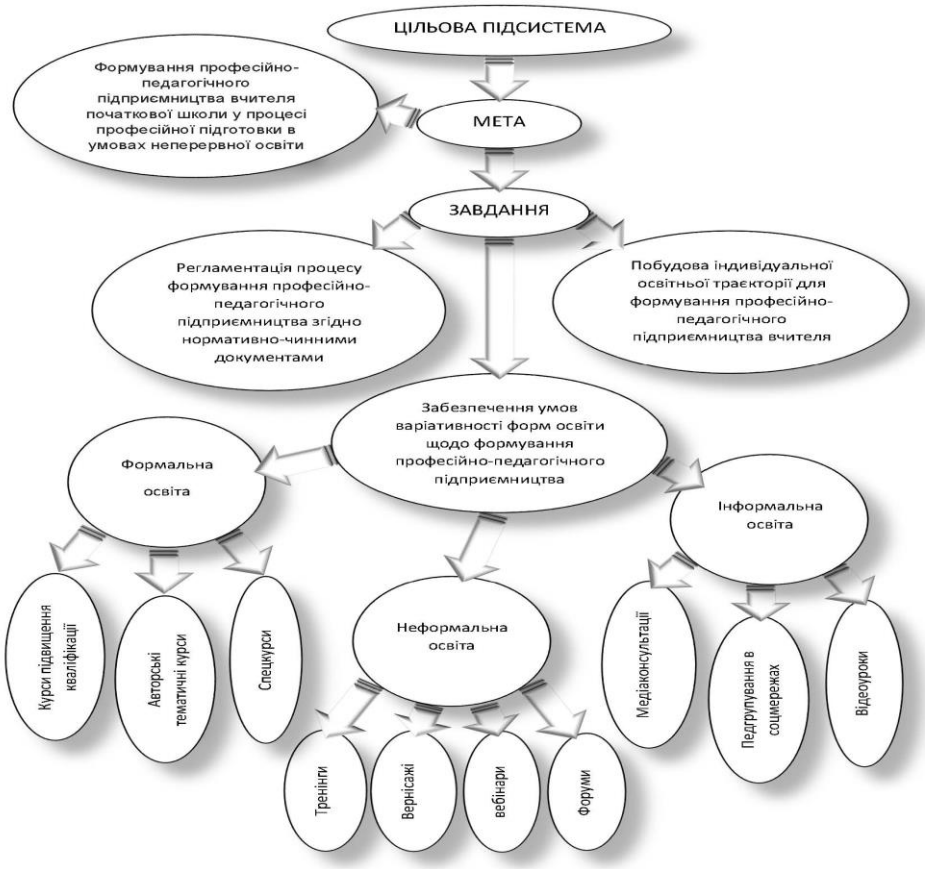


Рисунок 1. Цільова підсистема кластерної моделі системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти

Із позицій цих ідей нами розглянуто цілі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи, що регламентують дослідний процес та спрямовані на розв'язання завдань, які конкретизовано в нормативно-правових документах (Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року «Нова українська школа», затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р (із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМ № 592-р від 22.08.2018); Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти) і є загальними для системи освіти України.

Стратегічною метою післядипломної педагогічної освіти в Україні на сучасному етапі розбудови Нової української школи є підготовка вчителів початкових класів до формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи, для досягнення якої необхідно виконати такі основні завдання: 1. Регламентація процесу формування професійно-педагогічного підприємництва згідно з нормативно-правовими документами. 2. Забезпечення умов варіативності форм освіти щодо формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи, зокрема, формальної, неформальної, інформальної. 3. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії щодо формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя.

Вони визначають головний напрям і мету неперервної освіти, зокрема фахове вдосконалення громадян та їх професійну підготовку шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Концептуально-методологічна підсистема кластерної моделі системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти об'єднує методологічні підходи і принципи (загальнодидактичні та специфічні) формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти (рис. 2).

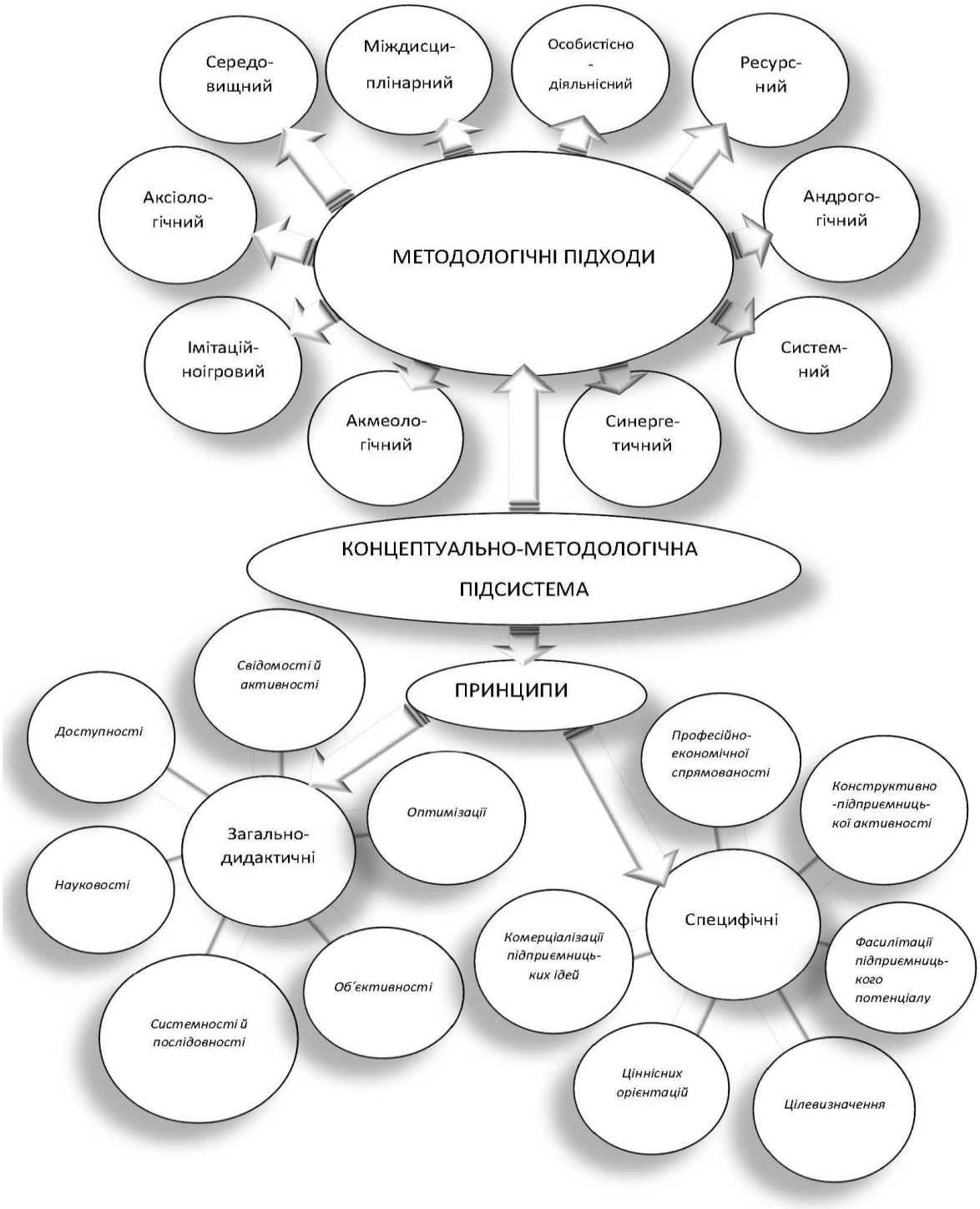


Рисунок 2. Концептуально-методологічна підсистема кластерної моделі системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти

Змістово-процесуальна підсистема кластерної моделі включає змістову та процесуальну складові (рис. 3).

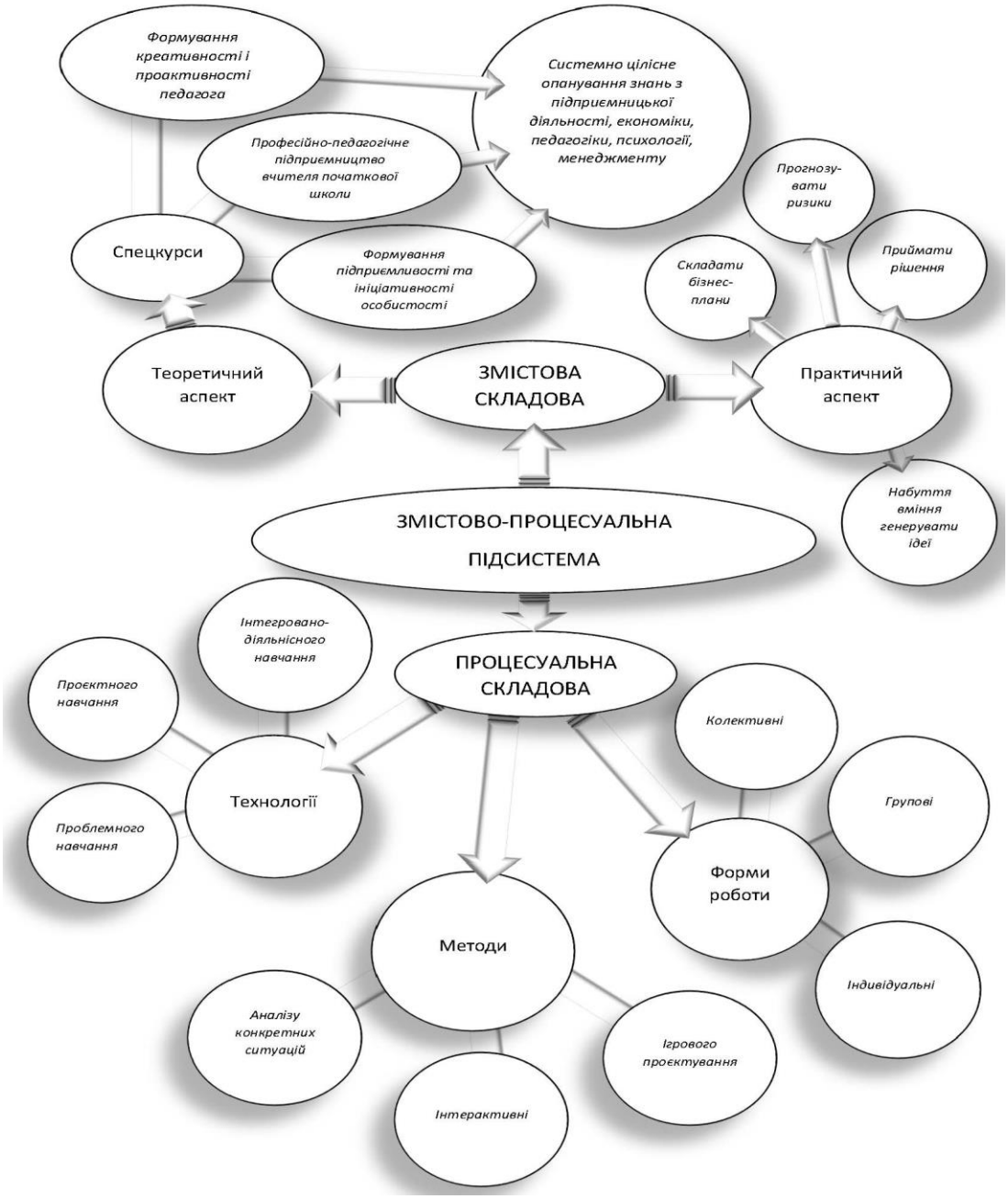


Рисунок 3. Змістово-процесуальна підсистема кластерної моделі системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти

Змістова складова містить теоретичний та практичний аспекти формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти. Теоретичний аспект включає авторські спецкурси: «Формування підприємливості та ініціативності особистості», «Формування креативності та проактивності педагога», «Професійно-педагогічне підприємництво вчителя початкової школи».

Слухачі, опрацювуючи ці спецкурси в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, отримають теоретичні знання з основ підприємницької

діяльності, його нормативно-правової бази і особливостей започаткування власної справи.

Практичний аспект передбачає набуття вчителями початкової школи практичних умінь постановки цілей, визначення пріоритетів, генерування підприємницьких ідей, прийняття рішень, навичок складання бізнес-планів та стартапів, прогнозування ризиків.

Процесуальна складова змістово-процесуальної підсистеми кластерної моделі містить технології, форми та методи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти.

Основу методів підготовки вчителів початкової школи складає діалогічне спілкування між усіма учасниками освітнього процесу в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, яке стимулює розвиток їх комунікативних здібностей та вміння розв'язувати проблеми колективно, що сприяє залученню слухачів до самостійної пізнавальної діяльності, викликає особистісний інтерес до розв'язання пізнавальних завдань з підприємницької діяльності та надає можливість застосувати отриманні знання в професійній діяльності.

На нашу думку, найбільш ефективними методами, що сприяють формуванню професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти, є «аналіз конкретних ситуацій», інтерактивні методи та ігрове проєктування. Суть методу «аналіз конкретних ситуацій» полягає в тому, що учасникам пропонують осмислити ситуацію, опис якої водночас не тільки відображає практичну професійну проблему, а й актуалізує комплекс знань, які необхідно засвоїти при розв'язанні цієї проблеми. Причому сама проблема не має однозначних вирішень. Інтерактивні методи, які все частіше використовуються для формування професійно-педагогічного підприємництва, дають можливість зрозуміти взаємозв'язок між подіями, аналізувати, мати свою думку, вміти аргументувати і толерантно вести дискусію.

У міжкурсовий період підвищення кваліфікації вчителів початкової школи ми пропонуємо використовувати:

– *метод кейсів,* який впливає на формування критичного мислення і є інтерактивною технологією колективно-групової та проєктної форм навчання;

– *проєктноорієнтоване навчання* – суть якого в орієнтації на результат, якого можна досягнути, розв'язуючи певну важливу проблему. При цьому зовнішній результат можна застосувати на практиці, а внутрішній – це досвід реалізації проєкту, нові знання й навички, компетенції й цінності. І саме цей результат стає надбанням здобувачів освітніх послуг;

– *навчання, орієнтоване на феномени* (phenomenon-based learning). За цим методом певну тему, ідею, концепцію вивчають комплексно;

– на початку *навчання, орієнтованого на феномени,* викладач-тренер формулює запитання, а далі вчителі мають знайти відповіді на них та виокремити проблеми, пов'язані з феноменом або концепцією підприємництва;

– практикуємо також *ділові та рольові ігри, дискусії на бали, метаплан, брейнстормінг.*

Поява і розвиток інтерактивних методів зумовлена тим, що виникають нові завдання перед учасниками, які полягають у тому, щоб не тільки дати вчителям початкової школи знання з підприємницької діяльності, але й забезпечити формування і розвиток їхніх підприємницьких інтересів та здібностей, проактивного, креативного мислення, підприємницьких умінь та навичок.

Мета методу ігрового проєктування – процес створення або вдосконалення проєктів в ігровому режимі. При застосуванні цієї технології учасників заняття розбивають на групи, кожна з яких займається розробкою свого проєкту. Тему для розробки проєкту вчителі в основному обирають самостійно. Головною відмінністю методу ігрового проєктування від методу проєктів є те, що тут групове проєктування здійснюється з «функціонально-рольових позицій», відтворюваних в ігровій взаємодії. Це зумовлює зовсім інший погляд на об'єкт, що вивчається з незвичною для учасника навчання точки зору. Це дозволяє побачити значно більше, що і є пізнавальним ефектом.

Функціонально-рольова позиція зумовлена сукупністю цілей та інтересів учасників колективного проєктування, тому сам процес ігрового проєктування повинен включати механізм узгодження різних інтересів учасників. У цьому і полягає суть процесу ігрового проєктування та його відмінність від будь-якого іншого процесу вироблення рішень, основу яких становить мобілізація колективного досвіду.

Ігрове проєктування може включати проєкти різного типу: дослідний, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний. Відповідно до запропонованих технологій та методів, для формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи ми пропонуємо використовувати індивідуальні, групові й колективні форми, зокрема методичний коворкінг, мотиваційний тренінг, проблемну лекцію, дослідницький практикум (моделювання, освітні проєкти), самоосвітню діяльність, майстер-класи, вебінар, консультування, педагогічний консиліум (ділова гра) тощо.

Оцінно-результативна підсистема кластерної моделі створює передумови для якісної оцінки ефективності досягнення мети нашого

дослідження та містить компоненти (мотиваційно-цільовий, організаційно-практичний, когнітивний, особистісний), критерії (спонукально-аксіологічний, процесуально-діяльнісний, змістово-пізнавальний, рефлексивно-оцінний) та показники готовності педагогів до цього процесу.

За авторським задумом, оцінно-результативна підсистема об'єднує оцінку і самооцінку вчителя початкової школи результатів формування професійно-педагогічного підприємництва в умовах неперервної освіти, встановлення їх відповідності поставленим цілям, виявлення причин їх можливої невідповідності, постановку завдань подальшої діяльності (рис. 4).

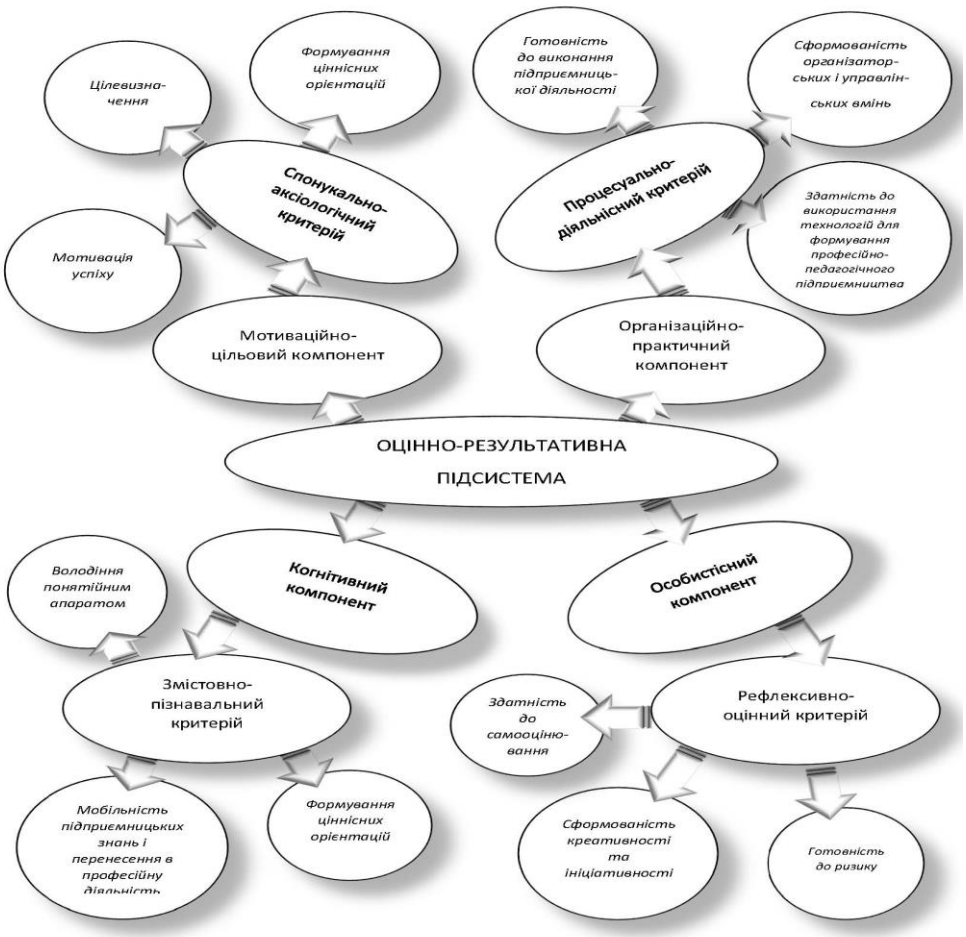


Рисунок 4. Оцінно-результативна підсистема кластерної моделі системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти

Ключовою характеристикою цієї підсистеми є здатність учителя до самоуправління, самоконтролю, самооцінки, що є важливим у процесі формування його професійно-педагогічного підприємництва в умовах неперервної освіти.

Її зміст можна визначити як систему заходів і засобів фіксації, аналізу й узагальнення даних про рівень сформованості професійної

компетентності вчителя початкової школи, його підприємницьких умінь та якостей, необхідних для здійснення підприємницької діяльності, а також виявлення ефективності використання пропонованих форм роботи, проведення підсумків і висновків на різних етапах, надання консультацій та інформування про її результати.

На основі кластерної структури цільової, концептуально-методологічної, змістово-процесуальної та оцінно-результативної підсистем пропонуємо кластерну модель системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти (рис. 5).

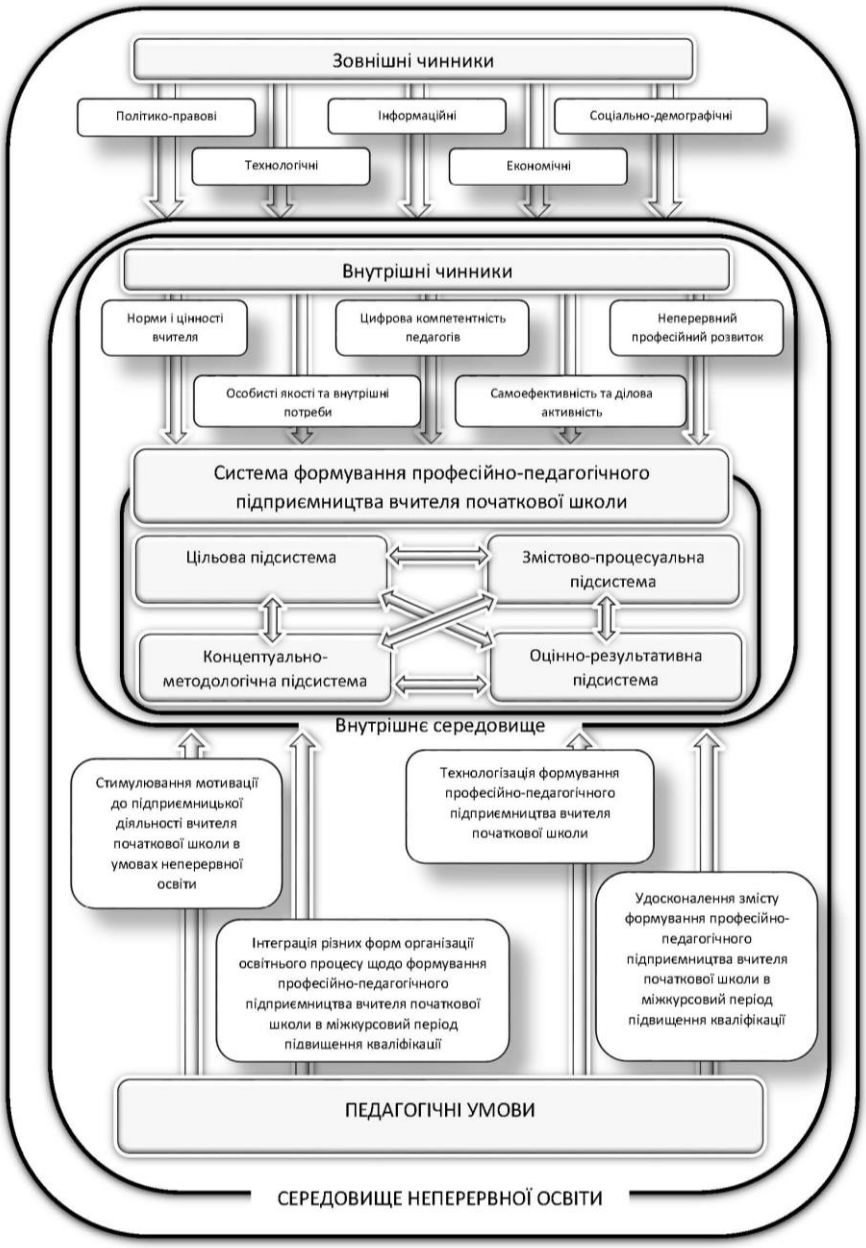


Рисунок 5. Кластерна модель системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти

Зазначимо, що кластерне моделювання засновано на принципах кластерного підходу. Під ним розуміємо напрям дослідження множини об'єктів, у ході якого відбувається їх розподіл на групи (кластери) відповідно до інтенсивності прояву певних ознак з метою спрощення їх аналізу за рахунок класифікації та відповідної її візуалізації. Кластерний підхід часто застосовують під час проєктної діяльності здобувачів освіти через залучення ресурсів, установ, організацій, стейкхолдерів тощо для створення умов включення здобувачів, закладів освіти, де вони навчаються, до процесів розроблення інноваційно-ціннісних для освіти продуктів *(П'ятницька, 2016)*.

Кластерний підхід в освіті дає можливість: виявити проблеми та конструктивні аспекти відповідного напряму; використовувати конкретний інструментарій ефективної взаємодії всередині системи; глибше розуміти досліджувану проблему, здійснити науково обґрунтоване планування системи; отримувати в умовах функціонування кластеру інформацію про стан справ за рахунок рефлексії діяльності та її результатів; створити нову синергетичну якість завдяки інтеграції; практично підвищити конкурентоспроможність учителя.

Враховуючи особливості побудови кластерних моделей, авторська кластерна модель системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти відображає взаємозв'язки між кластерами цільової, концептуально-методологічної, змістово-процесуальної та оцінно-результативної підсистем, які складають ядро пропонованої нами моделі й, відповідно, внутрішнє середовище неперервної освіти. Зазначимо, що кластерна модель дозволяє застосовувати інноваційні технології, які забезпечують ефективність формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи.

Отже, розроблена нами кластерна модель системи формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти містить сукупність кластерів як підсистем, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності:

– кластер цільової підсистеми – розкриває мету та завдання;

– кластер концептуально-методологічної підсистеми – містить методологічні підходи та загальнодидактичні й специфічні принципи;

– кластер змістово-процесуальної підсистеми є сукупністю змістової і процесуальної складових, які включають теоретичні та практичні аспекти формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи з визначенням технологій, форм та методів його реалізації в умовах неперервної освіти;

– кластер оцінно-результативної підсистеми, спираючись на структурно-критеріальну характеристику формування професійно-педагогічного підприємництва вчителя початкової школи в умовах неперервної освіти, доводить ефективність цієї системи.

Таким чином, розроблена авторська кластерна модель відповідає критеріям системності (враховано взаємовпливи різних чинників та складових освітнього процесу на досліджуване явище) і послідовності. Відповідно, здобувачі освіти, отримуючи підприємницькі знання та навички, мають шанс знайти міцну опору для майбутнього, зокрема: здатність до швидкої адаптації в умовах трансформаційних змін в освіті; уміння реалізувати свій потенціал у роботі в команді; отримання системи знань через призму практичного досвіду; володіння теоретичними знаннями у сфері підприємництва з метою створення власного освітнього продукту.

Список використаних джерел:

Гринько, В. О. (2019). Використання цифрових технологій для формування у майбутніх учителів умінь XXI століття. *Молодь і ринок*, 5, 56–62.

Дахін, О. М. (2003). Педагогічне моделювання: сутність, ефективність і невизначеність. *Педагогіка*, 4, 21–26.

Закон України «Про підприємництво» № 191-VIII (2015). URL: https://zakon.rada.gov.ua

Кінах, Н. В. (2021а). *Формування професійно-педагогічного підприємництва учителя початкової школи в умовах неперервної освіти: теорія і практика*. Луцьк: Волиньполіграф.

Концепція нової української школи. (2016). URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.

Оніпко, Т. А. (2017). Інноваційні кластери у розробках скандинавської школи кластерної теорії. *Бізнес-інформ*, 8, 22–28.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». (2020). URL: https://www.me.Gov.ua /Documents /Detail?lang = uk-UA&id = 22469103-4e36-4d41-b1bf 288338b3c7fa & title = Restr Profesiinikh Standartiv.

Хоріна, О. І. (2014). Особливості ситуаційних та середовищних чинників соціальної ситуації підприємницької діяльності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології,* 34(37), 90–104.

Merriam-Webster dictionary. (2021). URL: http://www.merriam-webster.com/dictionary/cluster

2.3. НУШ та досвід В. О. Сухомлинського щодо педагогічної майстерності

(Анатолій Луцюк)

Особливе значення в сучасних умовах Нової української школи набувають критичне переосмислення і науково-практичне узагальнення надбань педагога-новатора В. О. Сухомлинського про педагогічну майстерність учителя та використання його досвіду в сучасному освітньому закладі.

Педагогічна система Сухомлинського та методологія НУШ ґрунтуються на засадах усебічного розвитку дітей, в умовах особисто зоорієнтованої освіти, базовими принципами якого є гуманність, дитиноцентризм і природовідповідність, що визначають дитину центром освітнього процесу. Метою і місією кожної школи, її педагогічного та батьківського колективів має бути створення найкращих умов для всебічного розвитку особистості дитини: морального, інтелектуального, громадянського, трудового, естетичного, фізичного.

В умовах модернізації освіти України, а особливо регіональної, зростає актуальність педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. Його думки про гуманізацію освітнього процесу, зміцнення і збереження здоров'я дітей, розвиток здібностей та обдарувань школярів, формування творчої особистості педагога для НУШ є актуальними. Тому сьогодні творчий доробок всесвітньо відомого педагога-гуманіста вивчається і широко популяризується і на теренах освіти Волині

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти є ініціатором збереження традицій, використання, розвитку і примноження спадщини В. О. Сухомлинського. Проблематика лекцій, семінарських і практичних занять, науково-дослідницької роботи охоплює широке коло актуальних питань вивчення і трансформації ідей видатного педагога в практику Нової української школи регіону. У районах та містах систематично проводяться науково-практичні конференції, педагогічні читання, семінари, круглі столи, декади, тижні тощо.

Відомо, що формування творчого вчителя – процес складний і довготривалий. В. О. Сухомлинський стверджував, що починається він задовго до вступу в педагогічний навчальний заклад і не завершується з його закінченням. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми має відігравати система післядипломної освіти. Тому виникає необхідність вироблення нових підходів до організаційно-педагогічних засад, змісту та методичного забезпечення процесу підвищення професійної майстерності педагогічних

кадрів. Відповіді на ці та багато інших питань освітяни Волині систематично знаходять у творах Василя Олександровича – невичерпаного й дуже актуального джерела збагачення сучасної педагогічної науки і практики.

В. О. Сухомлинський – самобутній педагог, з оригінальним власним почерком, практична і теоретична діяльність якого найяскравіше висвітлюють можливості сучасної школи. Його творчий доробок складає органічну частину золотого фонду вітчизняної педагогіки, несе в собі ідеї, які ще недостатньо вивчені, осмислені й вимагають подальшого дослідження. В умовах реформування освіти критичне переосмислення, наукове узагальнення теоретичних і практичних набутків Сухомлинського з питань професійної майстерності вчителя є нагальною потребою сьогодення. Адже тільки більш повне пізнання творчої спадщини видатного педагога, орієнтація на інноваційні процеси в освітянській теорії та практиці з урахуванням альтернативних концепцій світового педагогічного досвіду допоможе узагальнити здобутки з питань педагогічної майстерності і тим самим удосконалити роботу вчителя НУШ.

Аналіз В. О. Сухомлинським власного педагогічного досвіду з питань професійної майстерності вчителя відображений ним у багатьох працях, насамперед у широковідомих книгах «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Розмова з молодим директором», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителеві» і в дисертаційному дослідженні «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» (1955 р.) – це скарбниця педагогічної майстерності вчителя. Дуже часто його роздуми та судження з цієї проблеми вміщувалися на сторінках періодичних педагогічних видань. Так, у газеті «Кіровоградська правда» цій проблемі він присвятив одні з перших своїх статей: «Краща вчителька» (1948), «Майстерність» (1949), «Майбутні вчителі» (1950), «Моральне обличчя вчителя» (1954) та інші. У своїх працях педагог-гуманіст розкриває суть педагогічної майстерності, показує, в чому ж полягає романтика цієї професії, незважаючи на її труднощі.

У «Павлиській середній школі» вражає діловитість, конкретність і достовірність будь-якої з рекомендацій, що їх дає педагог-гуманіст. Вельми продуктивним може бути педагогічне усвідомлення, адаптація методологічних та методичних надбань учителів Павлиської середньої школи під керівництвом її директора В. О. Сухомлинського. Ми знаходимо у книзі окремий параграфі «Допомога вчителю в удосконаленні педагогічної майстерності» *(Сухомлинський, 1976–1977:74)*, в якому він розповідає про свою роботу як директора школи із учителями, про допомогу їм у створенні індивідуальної творчої лабораторії.

На великому фактичному матеріалі у монографії «Сто порад учителеві» В. О. Сухомлинський висвітлює досвід роботи Павлиської середньої школи і дає практичні поради вчителям з різних питань навчально-виховної роботи. Це, як він сам говорить, книга, яка є результатом зустрічей та бесід з учителями-початківцями. У ній – його відповіді на листи вчителів, зокрема, на такі дискусійні питання: «Що таке покликання?» і «З чого починається підготовка вчителя за покликанням?»

Визначний теоретик і практик, Василь Олександрович у праці «Сто порад учителеві» розкриває специфічні властивості і якості освітянської професії:

1. Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності й мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя.

2. Кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через тривалий час. Те, що ви зробили, сказали, зуміли прищепити дитині, інколи виявляється через п'ять-десять років.

3. На дитину впливає багато людей і явищ життя, на неї впливають мати, батько, шкільні товариші, «вуличне середовище», прочитані книги й переглянуті кінофільми, про які ви не знаєте, зовсім непередбачена зустріч з людиною і т. ін. Вплив на дитину може бути позитивним і негативним. Трапляються сім'ї, в яких важка, гнітюча обстановка накладає незгладимий відбиток на все життя. Місія школи – боротися за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивним. А для цього необхідно, щоб особистість учителя найбільш яскраво, дійово і благотворно впливала на особистість учня. Людська природа може розкритися повною мірою лише тоді, коли в дитини є розумний, умілий, мудрий вихователь.

4. Об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю. Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин.

5. Однією з найважливіших особливостей педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставиш *(Сухомлинський, 1976–1977:421)*.

У 1966 році В. О. Сухомлинський розпочав роботу над книгою про педагогічну культуру вчителя, яку присвятив вірному другові, колезі – своїй дружині Ганні Іванівні. І дотепер ця книга не вийшла у світ, зберігається в особистому архіві педагога. Частину рукопису підготувала до друку його

дочка, академік О. В. Сухомлинська й опублікувала в журналі «Радянська школа».

Цінним у книзі «Педагогічна культура» є те, що в ній ідеться про педагогічну систему Сухомлинського, яка увібрала всю багатогранність, сукупність методів і прийомів педагога-майстра на колектив і вихованця з метою виховання всебічно, гармонійно розвиненої особистості; це втілення положень і узагальнень педагогічної теорії в конкретних стосунках педагога з вихованцями, у повсякденному їх спілкуванні у найрізноманітніших сферах духовного життя, активної діяльності.

Створена В. О. Сухомлинським педагогічна система ґрунтується на таких принципах:

1. Найвищою цінністю, що визначає весь сенс і спрямованість виховання, багатогранність виховного впливу педагога і його єдність з самовихованням, є людина.

2. Вплив особи вихователя на колектив і особистість вихованця залежить головним чином від гармонійної єдності моральної культури, духовного багатства, багатогранності інтересів вихователя.

3. Виховний вплив особи вихователя не є чимось спеціально створеним, організованим для того, щоб виховувати. Вихователь впливає на вихованців настільки, наскільки їх – вихователя і вихованця – об’єднує спільність духовних інтересів, спільність багатогранної діяльності.

4. Ефективність впливу особи вихователя залежить від того, наскільки глибоко він розуміє дитинство як особливий період розвитку людської особистості – з притаманними тільки дитинству особливостями мислення, емоційного життя, світосприймання, взаєминами у колективі.

5. Вихованець є найближчим помічником педагога в здійсненні складного багатогранного процесу виховання. Внутрішні духовні сили вихованця – його бажання, прагнення, ідеали – це нічим не заміниме могутнє джерело виховання. Наймудрішим є той вихователь, якому вдалося досягти, що вихованець сам виховує себе *(Сухомлинський, 1988:86)*.

Нині перед науковцями та педагогами-практиками постають нові й актуальні аспекти творчості павлиського директора, що репрезентують предмет для критичного аналізу ідей педагога, їх подальшого розвитку і практичного втілення. Прилучення студентів, учителів до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського істотно впливає на їхню професійну підготовку, удосконалення педагогічної майстерності. Педагог-новатор створив ідеал освітянина, ідеал людини, а розроблена ним професіограма творчої особи вихователя має стати взірцем для того, хто обирає педагогічну професію. Створені ним моделі вчителя – теоретична основа роботи над їх професійною вдосконаленістю.

Василь Олександрович вважав, що підготовка вчителя за покликанням може бути ефективною лише тоді, коли вона починається задовго до вищого навчального закладу. Тим, у кого зародилася мрія стати вчителем, він радив перевірити, випробувати себе, не поспішати. «Гармонія серця і розуму» – це та найважливіша риса, без якої неможливе педагогічне покликання. Саме у перші роки навчання мають бути закладені основи успішної педагогічної діяльності шляхом тісного зв'язку між теорією і практикою, оволодіння студентами вивчення й узагальнення досвіду відомих діячів науки і практики, знахідок творчих учителів.

Система підготовки спеціаліста у вищому педагогічному навчальному закладі та школі повинна ґрунтуватися на чіткому уявленні, який учитель, вихователь потрібен завтрашній (у перспективі 15–20 років) школі, які вимоги ставить суспільство XXI століття перед вихователем підростаючого покоління. Нова українська школа буде вимагати яскравої, творчої особистості педагога. Загальними характеристиками такого вчителя є: висока громадянська активність і соціальна відповідальність; орієнтація на співробітництво і співтворчість із дітьми; справжня інтелігентність, висока духовна культура; високий професіоналізм, сучасне науково-педагогічне мислення; готовність до самоосвіти, безперервного оновлення знань, постійного самовдосконалення, висока працездатність.

Процес перебудови вчителя НУШ, вихованого на старих політичних догмах, що пропрацював у радянській школі, дуже важкий, болісний, а іноді й неможливий. А тому перед вищим навчальним закладом, школою стоїть завдання підготувати нового вчителя, здатного мислити творчо, самостійно й оригінально. Такою особистістю був В. О. Сухомлинський, який мав енциклопедичні знання і приділяв велику увагу розвиткові творчих здібностей учителів, їх творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дії, відходу від шаблону та ін.

В умовах розбудови в Україні національної системи освіти школа «як колиска народу», «колиска духу і культури народної» стає «святинею і надією народу», а її вчитель – «головним скульптором» дитячої душі, першим світочем у житті школяра, який пробуджує потяг до знань, повагу до нації, культури, освіти. Тому й нині зразком високоефективного розв'язання згаданих завдань є науково-практична діяльність видатного педагога. Його основні методологічні позиції: школа – це перш за все вчитель, особистість учителя – наріжний камінь виховання, якому народ вверяє своє майбутнє. У час оновлення національної школи місія вчителя у тому, щоб кожен учень усвідомлював себе як «громадянина, як хранителя духу народу, його ідей, його багатств і цінностей, його неминущої величі» *(Сухомлинський, 1976–1977:338)*.

Учитель із хорошими професійними якостями до школи приходить рідко. Тому як директор Василь Олександрович проводив копітку роботу з молодими педагогами і прагнув, щоб через три-п'ять років після закінчення вищого навчального закладу той знав у три, п'ять, десять разів більше, ніж на початку своєї педагогічної діяльності, щоб йому не загрожувало «духовне закостеніння», а учням – «нудне зубріння». Він наголошував: «Інтелектуальне зростання, постійне збагачення, оновлення, поповнення, поглиблення, вдосконалення знань – це питання життя вчителів» *(Сухомлинський, 1976–1977:51)*. Причому постійне вдосконалення знань – це справа не лише вчителів-початківців, стверджував В. О. Сухомлинський, а навіть тих, хто працює в школі 10, 20, 30 років. Набуття педагогічної майстерності процес тривалий. Він починається у стінах педагогічного навчального закладу і продовжується все життя.

Учитель поєднує в собі дві спеціальності. Він має бути фахівцем не лише з того предмету, який викладає, а ще й педагогом-вихователем. Тобто вчитель, навчаючи, виховує, а виховуючи, навчає. Навчаючи, він покликаний не лише передавати учням знання, а й прищеплювати їм гуманні ідеали, пробуджувати потребу до суспільно корисної діяльності, виховувати активну життєву позицію. Ось чому вчитель має поєднувати в собі майстерність викладача і вихователя.

Учительська професія, зазначав павлиський директор, особлива, її не можна порівняти ні з якою іншою, – «це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» *(Сухомлинський, 1976–1977:421)*. Процес формування професійної майстерності педагога – двосторонній, який перебуває як під зовнішнім впливом, так і в результаті внутрішньої діяльності. І основою для розвитку, самовдосконалення є самоаналіз роботи. Адже вміння робити самоаналіз – це показник педагогічної праці вчителя, його педагогічної культури.

Неможливо сформувати творчу особистість педагога без опори на фундаментальні положення В. О. Сухомлинського про творчий характер праці вчителя, складових його педагогічної культури. Професійна самостійність і творча активність освітянина виступають як необхідне завершення процесу формування вчителя-майстра педагогічної справи. Василь Олександрович дає пораду вчителеві-початківцю: все життя збагачувати свою педагогічну і психологічну культуру, щомісяця поповнювати свою бібліотеку трьома книгами, одна з яких – «про душу дитини».

В. О. Сухомлинський допомагав учителям у створенні «індивідуальної творчої лабораторії», в якій вони прагнули «сконструювати власний досвід». Що ж робив він для організації творчого пошуку вчителів? На його

думку, для цього необхідно: навчити вчителя передусім аналізувати свою діяльність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і власною працею, вивчати факти, систематично знайомитися з педагогічною спадщиною, сучасними досягненнями педагогічної науки і практики, використовувати новітні педагогічні технології навчання й виховання, давати об'єктивний аналіз власної діяльності і стану навчально-виховного процесу в школі, оцінку результатів упровадження у практику передового досвіду. Завдання вчителя, підкреслює Василь Олександрович, – використати з досвіду інших усе те, що властиве його індивідуальності, і виробити власний алгоритм. Формування творчої особистості вчителя неможливе без удосконалення його професіоналізму.

Аналіз теоретичної спадщини знаного педагога дає підстави стверджувати, що він глибоко дослідив професію вчителя, її особливості. В. О. Сухомлинський обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості наставника і сформулював умови його ефективної роботи. Основними з них є: професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти і систематичність, логічна послідовність, науковість у її здійсненні. Винятково важливу роль у професійному становленні вчителя відіграють його ідейно-політичні, моральні якості, любов до дітей, терпимість і наполегливість, вимогливість і педагогічний такт.

Василь Олександрович добре розумів, яке велике значення для розвитку освітянської майстерності має педагогічна культура. Він не міг погодитися з тією традицією, яка склалася в теорії та практиці, – обмежувати питання майстерності вчителя лише його професіоналізмом.

Педагогічна майстерність, зазначав В. О. Сухомлинський, – це наявність у фахівця фахових знань, умінь і навичок. Такий учитель у більшості випадків може непогано виконувати свої обов'язки. Але коли мова йде про виховання, цього занадто мало, йому треба стати насамперед усебічно розвиненою особистістю. Саме в цьому полягає специфіка педагогічної праці.

Метою його директорської діяльності було створення вчительського колективу майстрів і в цілому школи високої педагогічної культури. В. О. Сухомлинський увів поняття «педагогічна культура вчителя» в теорію виховання і намагався розкрити зміст і структуру цього явища. На жаль, започаткована ним справа не знайшла послідовників, як і раніше, в посібниках з педагогіки автори не доходять до розгляду питань педагогічної культури. Це говорить про те, що у вищих навчальних закладах необхідно звернути особливу увагу на цілеспрямоване формування у майбутніх учителів педагогічної культури.

Що ж таке, за Сухомлинським, педагогічна культура вчителя? Насамперед це складова частина загальної культури людини. Педагогічна культура вчителя неможлива без оволодіння надбаннями загальнолюдської культури – науковими, моральними знаннями та естетичними цінностями.

Педагогічна культура являє собою певний ступінь оволодіння вчителем соціокультурним досвідом людства, глибоке знання методології науки та вміння використовувати її досягнення на практиці в різноманітних інноваційних формах, психологічну підготовленість освітянина. «Це жива, творча педагогіка повсякденної праці, – писав В. О. Сухомлинський, – та педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ виховання ніби зливаються з особистістю вчителя ... це, образно кажучи, техніка і технологія взаємодії майстра і об'єкта його праці ... це багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів нашої творчості, уміння володіти ними, як прекрасний музикант володіє скрипкою» *(Сухомлинський, 1966: 156).*

Трактуючи саме поняття «педагогічна культура», Василь Олександрович не ототожнює його ні з педагогічною майстерністю, ні з педагогічною етикою. Це широка змістом і структурою категорія, пов'язана із загальною культурою особистості та високорозвинутим педагогічним мисленням. Її основу становлять: глибоке знання вчителем свого предмету, багатство методів вивчення дитини, педагогічна етика, педагогічна творчість, науково-дослідна робота вчителя, «єдність науки, майстерності й мистецтва».

Аналіз сутності педагогічної майстерності в творчій спадщині В. О. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що вона неможлива без педагогічної культури, тобто гармонії найбільш суттєвих духовних якостей учителя і його професіоналізму. З особистісними властивостями педагога – науковий світогляд, моральна чистота, громадянська позиція, загальнонаукова і фахова ерудиція, творчий розум, почуття нового, риторичні здібності й культура мови, вольові якості, естетична і загальна культура, фізична загартованість і працездатність, – звертає увагу В. О. Сухомлинський, необхідно тісно пов'язувати професійні якості. До таких відносив: учительське покликання, любов до дітей, педагогічні знання, навички і вміння, психологічну культура, педагогічний такт, педагогічні спостереження, мислення, уяву, інтуїцію, оптимізм, самовдосконалення.

У постановці проблеми майстерності освітянина та пошуку шляхів до її розв'язання В. О. Сухомлинський виходив із розуміння того, що центральною фігурою педагогічного процесу є вчитель, здатний викликати в процесі виховання найважливіші зміни в особистості дитини.

Адже педагог має повсякденний доступ до найдорожчого, найчутливішого народного багатства – розуму, думок та почуттів дітей.

Найбільш ґрунтовно характер, механізми і закономірності педагогічної майстерності вчителя представлено в концептуальній схемі педагогічної системи В. О. Сухомлинського, згідно з якою педагогічна культура вчителя виступає як найважливіший детермінант розвитку особи. На всіх рівнях людської цивілізації відчувалася потреба в новому типу зв'язку і відносин між людьми, в основі яких лежали б не підлеглість і покора, а співробітництво, відкритість і довіра.

Педагог, твердить В. О. Сухомлинський, виховує передусім своєю думкою, мисленням, а педагогічна діяльність – це насамперед праця думки. Справжній вихователь той, хто «йде до вихованців із яскравими думками, ідеями, переконаннями», про кого можна сказати, що він «прагне, щоб діти, підлітки, юнаки дістали правдиві відповіді на всі питання, які їх хвилюють, щоб на зорі їх життя не було роздоріжжя і розчарувань» *(Сухомлинський, 1976–1977:199)*. Освіченість педагога виявляється в тому, що «в його особі вихованці знаходять провідника до вершини моралі; в його словах вони чують заклик бути вірними своїм переконанням і непримиренними до зла» *(Сухомлинський, 1976–1977:198)*.

Що ж впливає на вдосконалення майстерності вчителя? Це насамперед:

– наявність у педагога віри в дитину;
– поєднання емоційної культури з тактом;
– дотримання вчителем інтелектуальної культури;
– орієнтація учнів на особистий приклад учителя;
– поглиблення, поповнення, вдосконалення знань;
– самоаналіз педагогічної праці;
– дослідницький, творчий характер праці;
– використання передового педагогічного досвіду;
– атмосфера багатого духовного життя колективу.

Майже сорокарічний досвід практичної науково-педагогічної діяльності дав змогу Сухомлинському переконатися в тому, що визначальною професійною якістю вчителя є його здатність ставитися до дитини як до найвищої цінності. У листі до членів гуртка Луцького педінституту він стверджує:

«1. ...Так, у мене інколи виникали сумніви в доцільності вибраної професії. Це було в перші два-три роки роботи. Поштовхом для виникнення цих сумнівів були окремі невдачі і труднощі. Головна невдача, яка інколи викликала сумнів у доцільності обраної професії, – це невміння на перших кроках педагогічної діяльності зрозуміти мотиви дитячої неслухняності, свавільності. Кожного разу, коли ці мотиви ставали зрозумілими, сумнів у доцільності обраної професії зникав.

2. Найбільша трудність, з якою я зустрічався у своїй роботі, – це утвердити в дитині, в підліткові почуття власної гідності.

3. Відповідь на це запитання зв'язана з відповіддю на друге запитання. Виховання – це утвердження в людині почуття власної гідності. Той, хто оволодів цією майстерністю, – прекрасний педагог. Пам'ятайте, дорогі друзі, що найбільше зло, яке можна вчинити людині, – це допустити, що в неї утвердиться переконання в своїй нікчемності порівняно з іншими людьми. З перших же кроків педагогічної діяльності дбайте про те, щоб вихованець ваш вірив у свої сили» *(Антонець, 2002: 21)*.

Немає сумніву в тому, що вчитель покликаний бути для учнів та їх батьків не лише професійно грамотною людиною, а й з високим рівнем культури мовлення. Культури мовлення може досягти кожен учитель, якщо буде не байдужий до мови, як власної, так і своїх вихованців. Стала тривіальною істина, стверджує видатний педагог, що мистецтво виховання включає насамперед «мистецтво говорити», звертатися до людського серця. Слово вчителя – один із важливих засобів культури мовлення, «інструмент впливу» на душу вихованця, «це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність», адже без «живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки» *(Сухомлинський, 1976–1977:160)*. Ці слова В. О. Сухомлинського змушують глибоко вдуматись у характер взаємин педагога і вихованців.

Грамотна, точна мова вчителя, його вміння вибрати тон мовлення, інтонацію, здатність не лише словом, а й змістом, естетикою вплинути на дитину, мають бути його внутрішньою потребою. Павлиський новатор писав: «Якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості» *(Сухомлинський, 1976–1977:167)*.

Мовлення вчителя повинно відзначатися такими ознаками: виразністю, правильністю, чистотою, лаконізмом. Сама природа людського єства потребує ясності, простоти, переконливості думки, отже, мовних засобів її оформлення. Вміння користуватися ними – велике мистецтво. В. О. Сухомлинський зазначав, що в майстра-вихователя звертання до учня-вихованця має декілька цілей: роз'яснення, навіювання, спонукання, похвала, заохочення, покарання, виявлення недовір'я, заборона, довір'я. Схвалення, похвала, захоплення, гнів, незадоволення, осуд – «будь-яка з цих граней повинна відкриватися на фоні головного – поваги до людської гідності, піднесення Людини» *(Сухомлинський, 1976–1977:465)*.

Виховання словом, підкреслює В. О. Сухомлинський, це найбільш складне, що є в сучасній школі. Тому він і застерігає від «примітивності

словесного виховання», коли мовлення вчителів стає безбарвним, сірим, сурогатним, коли воно втрачає естетичну і виховну функції. Немає сумніву в тому, що байдужість до слова – велике лихо у вихованні. Сухомлинський стверджував, що свою роботу вчителі повинні спрямовувати не лише на загальний розвиток дитини, а й на розвиток їх мовлення, навичок роботи зі словом. Дітей необхідно прилучати до яскравого, виразного, барвистого слова і добиватися того, щоб слово вихователя доходило до серця вихованця. Адже вчитель у слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, свій рівень розвитку. Слово – це могутній, усесильний і тонкий інструмент, який у вмілих руках може зробити все.

За фахом Василь Олександрович – учитель української мови й літератури, тому як ніхто інший усвідомлював значення і красу рідного слова. Вважав за необхідне постійно працювати над усіма складниками мовлення: звуком, словом, тоном, розвивати словесну творчість дітей, активізувати розумову діяльність, збагачувати словниковий запас учнів, створювати у школі атмосферу чутливості до слова, вчити дітей високої культури мовлення, привчати їх говорити чистою рідною мовою – красиво, виразно, емоційно. В. О. Сухомлинський вимагав від учителів майстерного володіння цим мистецтвом, адже «творче слово вихователя породжує творчість учня», його думки про мовну культуру вчителя як «дзеркало духовної культури людини» особливо актуальні тепер, у період національного відродження України.

В. О. Сухомлинський вважав, що саме від культури слова особистість йде до «емоційної культури», «гармонії знань і моральності», почуттів і думок. Важлива думка, висловлена педагогом-новатором, про те, що вчитель повинен не тільки констатувати факти, а й впливати на почуття учня, досконало володіти емоційною культурою. Адже чим багатший емоційний світ людини, тим швидше розвиваються її інтелектуальні задатки, і навпаки. «Скільки разів ми виступаємо, стільки разів над нами здійснюється суд, – стверджує Василь Олександрович, – хоч який високий буде зміст слів, що їх чує дитина, вони залишаться для неї мертвими, поки в них не займеться вогник почуття, не запульсує кров» *(Сухомлинський, 1976–1977:162)*. Впливовість живого слова визначається його емоційністю. Учень сприймає слово, пропускає його через себе і повертає адекватну чи неадекватну реакцію, яка проявляється як у його словах, так і діях.

Для того, щоб добитися результативності у педагогічній роботі, вчителеві необхідно, передусім, змінити свою позицію так, щоб його робота будувалась на принципах педагогічної взаємодії. В. О. Сухомлинський засуджував і застерігав учителів від психологічної агресії проти дитини. Вчитель не має права демонстративно підкреслювати її слабкі сторони. Його завдання полягає в тому, щоб створити такі умови діяльності учня,

де він проявив би свої позитивні якості. Педагог повинен будувати свої стосунки зі школярами на ґрунті поваги та справедливості, віри у здібності кожного. «Тільки той, хто вірить у Людину, може стати справжнім майстром» *(Сухомлинський, 1976–1977:478)*, – писав Василь Олександрович.

Загальна культура вчителя, повага до дітей, інтерес до їх життя, емоційна врівноваженість, уміння володіти своїми почуттями, любов до дітей, уміння зрозуміти психологію кожного учня формують таку невід'ємну рису освітянина як педагогічний такт. Отже, обов'язок учителя – створити сприятливий мікроклімат взаємин, бо «емоційна товстошкірість» педагога може призвести до негативних наслідків у спілкування з дітьми. «Вкладання себе в іншого» – один з основних шляхів розвитку емоційної культури дітей. Причому питання спілкування вчителя з учнями нерозривно пов'язано з поняттям його емоційної культури.

У налагодженні стосунків учителя з учнями важливу роль відіграє його здатність проникати в духовний світ дитини, співчувати їй і розуміти її почуття. В. О. Сухомлинський радив педагогам формувати вміння відчувати себе – в іншій людині й людину – в самому собі. Без взаємного розуміння, допомоги, підтримки неможливе встановлення добрих стосунків учителя з учнями. «Не можна миритися і з тим, – писав Василь Олександрович, – що деякі педагоги – чи то через низьку педагогічну культуру, чи то через невміння підкорити емоції розуму, – вдаються до духовного ремінця» *(Сухомлинський, 1976–1977:425)*.

Зауважимо, що важливу роль у формуванні майстерності вчителя відіграють не лише його вміння спілкуватися з учнями, володіти системою прийомів, організовувати оптимальну взаємодію з вихованцями, а й навички керування власним настроєм, голосом та жестами – все те, що сучасна педагогічна наука включає в поняття «педагогічна техніка». Педагогічна технологія має дві сторони: керування власною діяльністю та діяльністю учнівського колективу.

Вчитель повинен володіти технікою мовлення (чіткість, правильність, виразність, переконаність), щоб діти могли прочитати в голосі педагога десятки відтінків почуттів. Такий учитель ніколи не кричить, хоча може бути і гнівним, і незадоволеним, і сповненим обуренням. У нього високо розвинуте співчуття до іншого. Очі дитини, її погляд, вираз обличчя відображають думки, переживання, почуття. Чуйний, досвідчений педагог повинен помітити збентеження дитини і зуміти показати, що він хоче їй допомогти. На основі розуміння учня вчитель може сподіватись на розуміння учнем педагогічних вимог, завдань, мети спільної діяльності.

Для формування індивідуального професійного стилю В. О. Сухомлинський рекомендував працювати над ораторським

мистецтвом, над мистецтвом перевтілення залежно від емоційного стану учня. Несправедливе ставлення вчителя до дитини призводить до виникнення конфлікту між ними, тому вміння уникнути його – одна зі складових частин педагогічної майстерності. Можна говорити про майстерність учителя лише тоді, коли він навчиться володіти педагогічною етикою. Етика в школі, наголошував Сухомлинський, – це «практична філософія виховання». При цьому зауважував, що педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина «сприймала насамперед добро» і виховувалась добром.

Поведінка вчителя, його погляди, думки, ставлення до учнів справляють вирішальний вплив на моральний розвиток дитини, формування її особистості. «Ми, вчителі, – писав В. О. Сухомлинський, – повинні розвивати, поглиблювати в своїх колективах нашу педагогічну етику, утверджувати гуманне начало у вихованні як найважливішу рису педагогічної культури кожного вчителя» *(Сухомлинський, 1976–1977:460).*

Зайва суворість у взаєминах з учнями, категоричність вимог, сухість і офіційність перешкоджають досягненню вагомих результатів у навчально-виховній роботі. Дітям до вподоби задушевність, справедливість у поєднанні з вимогливістю. «Мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки й почуттів, – стверджує В. О. Сухомлинський. – Сердечність, теплота, доброзичливість у ставленні до дитини – те, що можна назвати загальним словом *доброта*, є наслідком великої, тривалої роботи педагога над самовихованням почуттів» *(Сухомлинський, 1976–1977:299).*

Доброта і любов до дітей – це не лише стан, що внутрішньо переживається, а й провідний мотив особистісно зорієнтованого підходу до учня, стимул майстерності педагогічної роботи. Вчитель повинен бути людиною доброї душі, любити дітей такими, якими вони є. Любов учителя до дітей народжується в «горінні, в боротьбі за людину, нерідко в муках», вона «дає вихователеві наснагу, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили» *(Сухомлинський, 1976–1977:293)*. Педагог без любові до дитини – це все одно, «що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» *(Сухомлинський, 1976–1977:292).*

Василь Олександрович постійно наголошував, що педагог, який усім серцем любить дитину, частіше усміхається, рідко хмуриться, він живе справжнім педагогічним життям і в цьому знаходить своє професійне щастя. Вчитель має полонити всім: і усмішкою, і вимогливістю, і стриманістю, і скромністю, і чуйністю, і відвертістю, і любов'ю до життя. Йому повинне бути притаманне все найкраще, що людям подобається в людині. «Всі видатні педагоги минулого, – зазначає В. О. Сухомлинський, – стали світочами педагогічної культури, людяності передусім саме тому, що вони любили дітей. Ян-Амос Коменський, Песталоцці, Ушинський, Дістервег, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой, Шацький, Макаренко, Януш Корчак –

це імена завжди сяятимуть нам як вічне горіння мудрої людської любові» *(Сухомлинський, 1976–1977:292).*

Видатний освітянин, спираючись на теоретичні надбання минулого, наголошував, що вчитель повинен бачити в учневі живу людину, вміти враховувати інтереси дітей, ставитись до них з повагою, любити їх. Разом з тим діти повинні відчувати в учителеві теплоту материнської турботи. Сухомлинський завжди стверджував, що любов до дітей – це фундамент майстерності, вершина педагогічної культури, найголовнішою рисою якої є гуманність.

У багатьох випадках взагалі по-новому побачив В. О. Сухомлинський риси гуманізму вчителя. Перш за все це ставлення вчителя до учнів, його повага до дітей. В окресленому ним ідеалі педагога перша і визначальна риса – гуманізм, моральність. Педагогом-гуманістом стає лише людина з високим почуттям власної гідності, з розвинутим почуттям жалю, взаємодопомоги, самоповаги. Провідна роль відводиться вчителю, який повинен мати «високий дар бачити в людині хороше, вірити в неї».

Гімн гуманізму – відчувати серцем іншу людину, тому вчитель повинен намагатися відточити у своїх учнів чутливість серця, щоб діти бачили і розуміли переживання радості та горя в очах інших людей, тих, з ким спілкуються. Творення добра – спільна робота педагога і дитини, вміння відчувати й розуміти внутрішній світ дитини, всі порухи дитячого серця, вести діалог на основі поваги і довіри. Немає сумніву в тому, що взаємини, побудовані на таких засадах, дають змогу школяреві подолати свої недоліки.

Принцип гуманізму пронизує всю творчість В. О. Сухомлинського, проголошує любов до дітей, повагу до їх людської гідності. Він є основою формування високоморальних якостей особистості. З цим тісно пов’язані думки педагога про мудру владу наставників, про вміння дорожити дитячим довір’ям, берегти беззахисність дитини, бути для неї втіленням добра і справедливості. Все це – речі, без яких не можна бути Вчителем з великої літери. Кожного вчителя повинна тривожити думка про надзвичайно складну проблему своєї професії – проблему влади педагога, влади людини над людиною. Ця думка животрепетна й сьогодні, вона безпосередньо торкається Нової української школи, освітянина, процесу виховання взагалі.

Гуманізація виховання виступає необхідним елементом творчої педагогіки, а гуманізм є однією з основних рис наставника, яка відіграє конструктивну роль у вдосконаленні педагогічної майстерності. Вчитель є авторитетом для учнів лише доти, доки удосконалює свою майстерність, де провідним є глибока любов до дітей, людяність і здатність проникнути в їхній духовний світ, зрозуміти і відчути в кожному з вихованців індивідуальне, бути відданим світу Дитинства. Вчителеві, вважав

В. О. Сухомлинський, необхідно бути річкою, в якій зливається гаряче серце й холодний розум; не допускати поспішних, непродуманих рішень – це одне з вічних питань педагогічної майстерності. Якщо ця гілка відмирає, всихає, – всі книжні знання педагогіки перетворюються в прах.

Справжній учитель, зіставляючи теорію з практикою, «освітлює свій подальший шлях світлом теорії, в цьому полягає основа його зростання і збагачення» *(Сухомлинський, 1976–1977:578)*. Коли ідея шукати щось нове, вияснити залежність між педагогічним явищем оволодіє свідомістю вчителя, тоді йому обов'язково потрібно працювати над удосконаленням своєї майстерності, використовувати досвід колег. Причому підходити до використання досвіду потрібно творчо, з урахуванням конкретних умов. Адже творче впровадження досвіду – це розвиток ідей і формування власних переконань. «Як би не були мудрі чужі думки, – зазначає новатор, – вони хоча і зменшують нам досвіди швидкотекучого життя», не можуть замінити власного мислення, бо сфера «нашої праці – жива людина, її душа» *(Сухомлинський, 1970:156)*. Професійна самостійність і творча активність учителя виступають як лаконічне завершення процесу формування майстра педагогічної справи.

В. О. Сухомлинський говорив, що саме аналіз уроку дає можливість вести мову про «педагогічну і методичну лабораторію вчителя». Перше враження про урок – це перше враження про його педагогічну майстерність. За роки своєї праці в Павлиській школі Василь Олександрович відвідав близько 10 000 уроків. Він глибоко їх аналізував, обговорював складні питання, радив учителям займатися самоосвітою. Видатний педагог постійно був у пошуках і вимагав цього від усіх підлеглих. Він наполегливо шукав шляхи, форми і методи вдосконалення педагогічної майстерності. Творча діяльність В. О. Сухомлинського – зразок органічного поєднання теорії з практикою.

Щоб досягти педагогічної майстерності, вчителеві, вихователеві потрібно багато працювати над собою. Як вимога до кожного освітянина звучать такі слова Василя Олександровича: «Знати набагато більше, ніж треба передати учням». Адже коли кругозір учителя незмірно ширший від шкільної програми, «лише тоді він справжній майстер, художник, поет педагогічного процесу» *(Сухомлинський, 1976–1977:450)*. Чим більше знає педагог, тим більшу допитливість і жадобу до знань проявляють діти.

Як же досягти вчителеві глибокого знання основ наук? Сухомлинський дає таку відповідь: «Читання, і ще раз читання». Бо книга – це «скарбниця людської культури». Загалом у павлиських педагогів було близько 50 000 книг, зокрема у директора – понад 20 000. Він домагався того, щоб основою духовного життя було спілкування з книгою. Особиста бібліотека вчителя – «дзеркало його культури», його творчої індивідуальності.

Думка про те, що вчитель повинен постійно читати і поновлювати свої знання, бути закоханим у свій предмет, пронизує усі праці В. О. Сухомлинського. Майстер педагогічної справи зобов'язаний глибоко знати предмет викладання і процес виховання, підкреслював видатний педагог. У центрі його уваги на уроці повинна бути розумова і духовна праця учнів.

Знати дитину з дитинства – один з найважливіших елементів майстерності вчителя. В. О. Сухомлинський був певний того, що висока психологічна компетентність є складовою частиною професійно-педагогічної культури вчителя. Тому він постійно наголошував, що не можна виховати дитину, не знаючи її вікових та індивідуальних особливостей, що залежно від цього змінюються і методи виховання. «Якщо педагогіку можна порівнювати з майстернею, де творяться складні прилади, – писав Василь Олександрович, – то психологія в цій майстерні – найскладніші інструменти. Не буде інструментів або вони стануть неточними – від майстерні залишаться одні стіни» *(Сухомлинський, 1976–1977:612)*.

Ще за життя Сухомлинського в Павлиській середній школі було створено психологічний семінар із проблеми вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей і – що дуже важливо – індивідуального підходу до тяжких дітей. Семінар проводився двічі на місяць щопонеділка і складався з двох частин: психолого-педагогічної характеристики одного чи двох вихованців та суто теоретичного питання. Робота кожного вчителя над педагогічною характеристикою дитини – це «ази педагогічної культури». Спробуйте доручити вчителеві доповідь на тему «Педагогічна характеристика такого-то учня» – «і ви побачите, яка велика педагогічна культура вимагається від нього, щоб розповісти про дитину все, що треба обов'язково знати про неї...» *(Сухомлинський, 1976–1977:447)*. Щоб знати дитину, необхідно не лише вивчити педагогіку, психологію, анатомію і фізіологію, а насамперед потрібно навчитися любити дитину.

Визначний теоретик і практик доводив, що багатогранність і неповторність педагогічних ситуацій вимагає від сучасного вчителя вміння самостійно переосмислювати теоретичні знання, перекладати їх на мову практичних дій, знаходити більш ефективні засоби вирішення педагогічних завдань.

В. О. Сухомлинського постійно турбували питання вільного часу вчителів, тому він одним із перших вивів закономірність залежності майстерності вчителя від його вільного часу. Адже дефіцит часу – справжнє лихо школи. Тому Василь Олександрович передусім рекомендував оберігати вчителя від зайвої писанини, метушні, якомога більше часу відводити йому для самоосвіти, відпочинку, духовного збагачення.

Дуже стомлює вчителя перевірка зошитів. В очолюваному Сухомлинським колективі було прийнято рішення відкинути багатосторінкові твори старшокласників, а на уроках математики широко застосовувати взаємоперевірку. Адже «чим менше в учителя вільного часу, тим більше завантажений він всілякими планами, звітами тощо, тим швидше настане час, коли йому нічого буде віддавати вихованцям» *(Сухомлинський, 1976–1977:453)*. Одним із факторів, на думку павлиського директора, які сприяють перевантаженню вчителів, є низька педагогічна культура і безвідповідальність батьків.

Нова українська школа потребує вчителя-майстра, вихователя-майстра, який уміє вирішувати певне коло навчально-виховних завдань у сьогоднішніх складних соціальних умовах. Просування вперед шляхом національно-культурного відродження в Україні через підготовку висококваліфікованих майстрів на педагогічній ниві – це завдання нині дуже актуальне. Його успішному вирішенню мають сприяти дбайливе збереження і засвоєння, популяризація ідей В. О. Сухомлинського.

Список використаних джерел:

Антонець, М. Я. (2002). Погляди В. О. Сухомлинського на процес шкільного навчання. *Рідна школа*, 5, 15–18.

Концепція Нової української школи. (2016). *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/ zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Луцюк, А. М. (2003). *Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя*. (С. 176). Луцьк: Вежа-Друк,

Сухомлинський, В. О. (1970). Педагог – колектив – особистість. *Літературна газета,* 156.

Сухомлинський, В. О. (1966). Наша «скрипка». *Рад. освіта,* 21.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Людина – найвища цінність. *Вибр. твори*. (Т. 5, с. 446–472). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Павлиська середня школа. *Вибр. твори*. (Т. 4, с. 390). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Методика виховання. *Вибр. твори.* (Т. 1, с. 403–637). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. *Вибр. твори*. (Т. 1, с. 55–206). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Розмова з молодим директором. *Вибр. твори.* Т. 4, с. 393–626. Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Сто порад учителеві. *Вибр. твори*. (Т. 2, с. 410–653). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Як виховати справжню людину. *Вибр. твори*. (Т. 2, с. 149–416). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Як любити дітей. *Вибр. твори*. (Т. 5, с. 292–308). Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Слово про слово. *Вибр. твори*. (Т. 5, с. 60–167) Київ.

Сухомлинський, В. О. (1988). Моя педагогічна система. *Рад. школа*, 6, 87–91; 7, 79–84; 8, 37–91; 9, 86–91.

2.4. Формування інклюзивної компетентності педагога Нової української школи

(Тамара Мазурик,
Неоніла Провальна, https://ORCID.org/0000-0003-0983-3415,
Анжела Миколайчук, https://ORCID.org/0009-0003-6796-2386)

Інклюзивна освіта є одним із фундаментальних напрямків розвитку сучасного культурно-освітнього простору та філософією розуміння участі людини у житті суспільства. Ідея інклюзії відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права на отримання освіти, незважаючи на особливості їх розвитку. Нова українська школа забезпечує рівний доступ до освіти кожного учня без будь-яких форм дискримінації.

Зазначимо, що інклюзивна освіта ґрунтується на певних принципах, виконання яких забезпечує її ефективність: кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби; усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання; заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи стратегії викладання, вживаючи відповідних організаційних заходів; діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі.

Цікаво те, що поряд із викликами та випробуваннями інклюзивна освіта має ряд посутніх переваг: під час навчання у кожної дитини розвиваються індивідуальні таланти; спеціалізоване обладнання ресурсних кімнат дає змогу навчатися усім разом, що добре впливає на соціалізацію дитини; вчителі з повагою ставляться до всіх учнів, не обмежуючи їх у навчанні та розвитку; батьки також можуть брати участь у навчанні; навчальні програми включають різноманітні методи, спрямовані на покращення активності та успішності всіх учнів з урахуванням особливостей кожного; вчителі набувають нових компетенцій і володіють різними методами викладання, що дає змогу знаходити підхід до кожної дитини; кожен учень може попросити асистента вчителя допомогти йому під час виконання завдань; у всіх розвиваються такі якості як толерантність, повага, доброта, щирість, відкритість, бажання допомогти, підтримати.

Хоч переваги інклюзивної освіти беззаперечні, та культура інклюзивного суспільства в Україні поки що перебуває на стадії формування. На жаль, навіть серед учителів ще досі спостерігаються

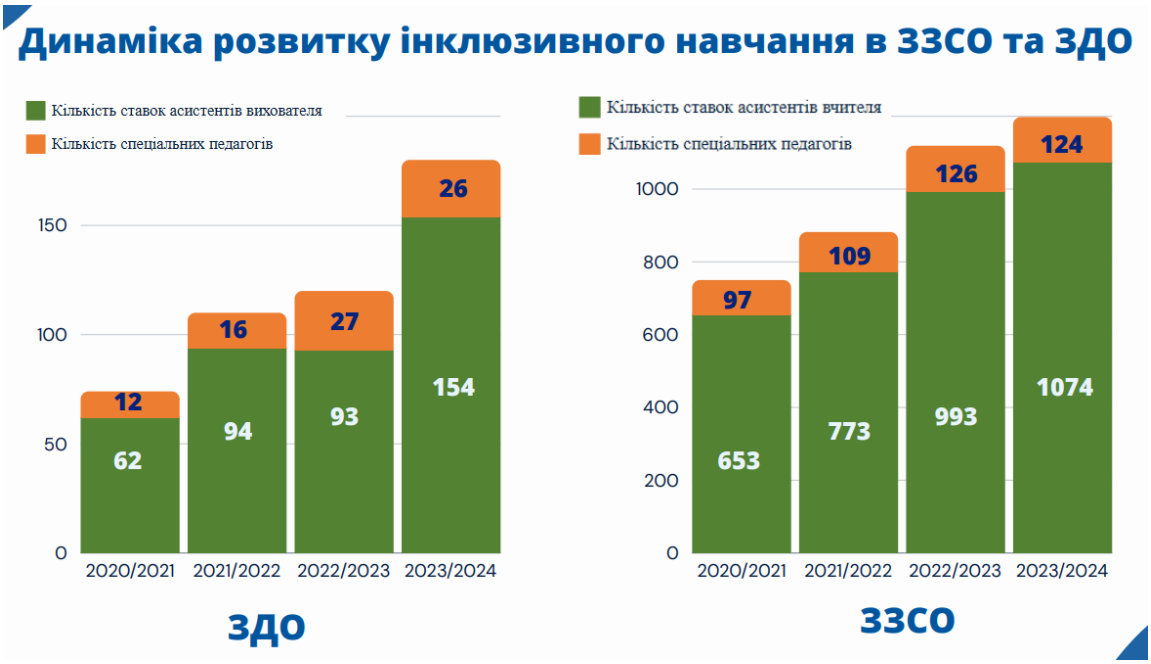
стереотипи й упередження щодо можливості навчання дітей зі складними порушеннями розвитку у звичайних класах з однолітками. Вагомим бар'єром є недостатня спроможність педагогів в організаційно-методичних та психолого-педагогічних аспектах забезпечувати ефективну підтримку і супровід учнів, які мають інтелектуальні та / або соціоадаптаційні труднощі (емоційної сфери, поведінки, комунікації та взаємодії).

У Волинській області інклюзивне навчання входить практично у більшість закладів освіти. У 2023/2024 навчальному році у 426 закладах загальної середньої освіти організовано інклюзивне навчання для 1657 учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Психолого-педагогічну підтримку в освітньому процесі їм забезпечують 1074 асистенти вчителя та 124 корекційних педагоги, які є штатними працівниками школи.

З початку 2022 року набув чинності новий Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, вводяться рівні підтримки – тимчасова чи постійна підтримка учнів в освітньому процесі відповідно до їх особливих освітніх потреб, що надається в закладі освіти.

У 85 закладах дошкільної освіти функціонує 163 інклюзивні групи, в яких виховується 354 дитини з ООП, системний супровід їм забезпечують 153 асистенти вихователя та 26 корекційних педагогів, які є штатними працівниками ЗДО. Внесено відповідні зміни щодо введення рівнів підтримки і до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти.

В сучасних умовах кожна школа має бути готовою стати інклюзивною, адже кількість дітей з ООП, які навчаються в закладах освіти з інклюзивним навчанням, зростає з року в рік.



Питання надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання сьогодні є актуальним та проблемним водночас як для вчителя інклюзивного класу, так і для інших членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини в закладах освіти. У Концепції «Нова українська школа» вказується, що для учнів з ООП створюватимуться належні умови для спільного навчання

з однолітками, запроваджуватимуться індивідуальні програми розвитку, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід та необхідні засоби й дидактичні технології навчання *(Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 29)*. Зазначені види діяльності вимагають від сучасного педагога необхідної кваліфікації, психолого-педагогічних та методичних компетентностей, розуміння ідей інклюзії та психологічної готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання. У цьому аспекті особливого значення набуває розвиток інклюзивної компетентності педагогів Нової української школи.

Інклюзивна компетентність педагога стала необхідним компонентом його професійної компетентності з 2019 року *(Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800)*. У прийнятому в 2020 році професійному стандарті вчителя чітко вказуються складники інклюзивної компетентності в контексті розділу «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища». Це такі групи компетентностей як здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів *(Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. № 2736)*. Професійний стандарт передбачає певну конкретизацію цих здатностей на рівні знань, умінь та навичок, проте дана деталізація є доволі загальною й потребує більш чіткого опрацювання як на концептуальному, так і на прикладному рівнях. Отже, актуальність цього теоретико-прикладного дослідження зумовлена потребами реалізації інклюзивних цінностей Нової української школи та професійного стандарту вчителя, що передбачають формування й розвиток інклюзивної компетентності педагогів, яка дозволяє організовувати якісний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання.

Питанням формування й розвитку інклюзивної компетентності педагогів займається плеяда вітчизняних та зарубіжних науковців з педагогіки, психології та корекційної педагогіки, які розвивають цей концепт у різних дискурсах залежно від об’єкта, предмета дослідження й специфіки педагогічної діяльності вибірки респондентів. Кожен з дослідників по-своєму представляє зміст поняття та структурно-компонентну характеристику інклюзивної компетентності з різною кількістю і змістовим наповненням компонентів, критеріями й показниками її сформованості.

Зміст поняття «інклюзивна компетентність» описується в роботах Ю. Бойчука, О. Бородіної, О. Казачінер, О. Микитюк, Т. П’ятакової, М. Чайковського й інших. Підсумовуючи дефінітивний аналіз наукових

розвідок, можна стверджувати, що інклюзивна компетентність трактується: як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції в педагогічній діяльності з особами, які мають труднощі, з метою інтеграції їх до середовища закладу освіти *(Чайковський, 2012)*; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента вчителя), що впливає на здатність вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності *(П'ятакова, 2012)*; як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує здатність здійснювати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання *(Бовкуш, 2015)*; як здатність здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного навчання *(Демченко, 2016)*; як інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність виконувати професійні функції в процесі організації навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно з однолітками типового розвитку в умовах закладів загальної середньої освіти *(Казачінер, 2017)*; як інтегральне особистісне утворення, що об'єднує аксіологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та зумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання *(Наход, 2020)*; як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, як вид професійної компетентності, що поєднує теоретичну й практичну готовність до інклюзивної діяльності *(Фіголь, 2020)*.

Отож, аналіз наукового фонду дозволяє розглядати поняття «інклюзивна компетентність» як інтегральну особистісно-професійну компетентність сучасного педагога, ключову компетентність, яка дозволяє організовувати якісний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання, як єдність теоретичної і практичної готовності до інклюзивного навчання.

У студіях зарубіжних учених Cagran B., Schmidt M., Corbet J., Florian L., Linklater H., Loreman T., Deppeler J., Harvey D., Nowicki E. A., Sandieson R., Sharma U., Shaukat S., A. Dipace, Zh. Milenovich та ін. розкриваються питання підготовки вчителів до інклюзивної навчання, використання інклюзивної педагогіки задля покращення викладання та навчання для всіх здобувачів освіти *(Dipace, 2013)*.

Аналізуючи структуру інклюзивної компетентності, ми приєднуємось до класичного підходу щодо мотиваційного, когнітивного, діяльнісного особистісного та рефлексивного її компонентів. Мотиваційний компонент передбачає спрямованість, мотиви й цінності педагога. Когнітивний містить знання про особливості освітньої діяльності дітей з ООП, стратегії та технології роботи в інклюзивному класі з усіма учнями. Діяльнісний компонент інклюзивної компетентності – це здатність застосовувати

технології та способи включення осіб з ООП у середовище закладу освіти. Особистісний компонент включає емоційний та соціальний інтелект педагога, те, яким є педагог як людина: його добродушність, милосердя і здатність до прийняття багатоманітності, наскільки він має настановлення, внутрішню готовність допомагати й підтримувати тих, хто цього потребує.

Пропонуємо закцентувати особливу увагу на емоційно-вольовому аспекті особистісного компонента інклюзивної компетентності, оскільки, як показує практика, такі якості емоційного самоменеджменту педагога як самомобілізація, самоконтроль та саморегуляція є вкрай важливими для успішної роботи в інклюзивному класі. Саме ці якості є визначальними для психологічної готовності педагога працювати в такому класі. Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності – це аналіз та оцінювання результатів власної педагогічної діяльності педагогом з метою підвищення її рівня *(Чайковський, 2012; Казачінер, 2017).*

Заслуговує на увагу в цьому аспекті позиція Н. Софій, яка пропонує шість компетентностей педагога інклюзивного класу: 1) практика диференційованого викладання; 2) практика спільного викладання (викладання спільно з учителем-дефектологом та/або асистентом учителя); 3) створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; 4) оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; 5) робота в команді; 6) практика позитивної комунікації *(Софій, 2016).*

У європейській літературі інклюзивна компетентність акумулює такі дії:

1) помічати, знати і розуміти психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового та індивідуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; 2) вміти відбирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання, проєктувати освітній процес для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і без них; 3) реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; 4) створювати середовище, що сприяє корекції та всебічному розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища; 5) використовувати ресурси і можливості загальноосвітнього навчального закладу для розвитку дітей з особливими потребами та дітей без таких особливостей; 6) займатися педагогічним проєктуванням і здійснювати професійний саморозвиток з питань навчання, виховання й розвитку дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища *(Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).*

Враховуючи напрацювання наукових розвідок, беремо за основу професійний стандарт учителя, де в нормативному порядку визначено

інклюзивні компетентності та відповідні знання, уміння й навички, якими повинен володіти сучасний педагог. Професійну діяльність учителя у професійному стандарті розкладено на трудові функції. Одна з них – організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища, у межах якої й визначено інклюзивну компетентність. Нагадаємо, що професійний стандарт описує інклюзивну компетентність учителя як три групи здатностей: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Проаналізуємо більш детально й розгорнемо у прикладній площині «здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища», що ґрунтується на знаннях щодо інструментів забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика), а також про принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти і розумного пристосування та вміння й навички їх використовувати для забезпечення (фізичного, інформаційного) здобуття освіти.

На підтвердження цього та в рамках виконання Плану заходів на 2023–2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, затвердженого розпорядженням КМУ від 25.04.2023 р. № 372-р. Міністерством освіти і науки, розроблено «Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на 2023–2030 роки». В ній ідеться про те, що для забезпечення рівних прав на освіту для всіх вагомого значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, що сприяє формуванню компетентностей для життя, розвитку здібностей та обдарувань кожного, незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану, а також інших обставин та ознак. Разом з тим, зазначається, що однією із ключових проблем, на вирішення яких спрямовано цю стратегію, є те, що освітнє середовище є недостатньо інклюзивним, безбар'єрним, дружнім, не створює належних умов для отримання якісної освіти, соціалізації, підготовки до самостійного життя та професійної діяльності.

Важливим завданням для педагогів, які працюють в інклюзивному просторі, є чітке розуміння того, які чинники середовища є сприятливими, а які створюють бар'єри. Про значущість факторів середовища як таких, що впливають на всі складові функціонування дітей, ідеться у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей

і підлітків. У цьому контексті особливого значення набуває метод активного спостереження за участю та діяльністю дітей з ООП, зокрема, з метою розроблення індивідуальної програми розвитку. Про це йдеться в Положенні про інклюзивно-ресурсний центр та Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини. Метою такого спостереження є формування цілісного бачення особистості учня, виявлення та усунення перепон, які перешкоджають повній та ефективній участі дитини в освітньому процесі, виявлення її сильних сторін у функціонуванні та полегшувальних факторів, які допоможуть якісно організувати інклюзивне навчання та забезпечити участь і діяльність дітей. Основний висновок щодо значущості проведеної комплексної роботи полягає в тому, що освіта, життєдіяльність та соціалізація дітей з ООП можуть суттєво покращитися, навіть якщо ступінь труднощів (порушень) залишається без змін, якщо будуть створені відповідні умови для реалізації їх повного потенціалу.

Для того, щоб належним чином забезпечити функціонування інклюзивного середовища, всі учасники інклюзивного освітнього процесу мають розуміти і враховувати умови його створення і брати безпосередню активну участь у цьому. Необхідними умовами формування інклюзивного середовища є:

1. Ресурсне забезпечення потреб інклюзивної освіти: нормативно-правове, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне, кадрове.
2. Подолання соціальних бар'єрів у свідомості педагогів та суспільства в цілому.
3. Створення універсального дизайну та розумних пристосувань, що має на меті забезпечення особистісно орієнтованого навчання всіх учнів (адаптація, модифікація для дітей з ООП).
4. Впровадження педагогіки партнерства: командна взаємодія; педагоги, учні, батьки – суб'єкти освітнього процесу.
5. Створення безбар'єрного фізичного простору.

Невід'ємною частиною інклюзивного простору й особливим підходом до навчання, який мінімізує перепони у навчанні та спілкуванні усіх здобувачів освіти, є дотримання принципів універсального дизайну:

– подавати навчальний матеріал у різних формах, тим самим забезпечуючи дітям отримання інформації та знань різними способами;

– надати можливість учням навчатися і демонструвати результати свого навчання декількома способами, даючи альтернативи для демонстрації того, що вони вивчили;

– систематично залучати дітей до цікавої, практичної роботи в парах, групах для підвищення їх мотивації до навчання; також це сприяє їх соціалізації.

Для інклюзивного освітнього середовища важливо спланувати та організувати фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; індивідуальний навчальний план, гнучкі навчальні програми та методи викладання; наявність сприятливого соціального й емоційного клімату; створення умов для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивних результатів.

Ключовим компонентом ефективного освітнього середовища є його продуманість та впорядкованість. Забезпечення структурованого освітнього середовища в інклюзивному класі дає багато переваг для вчителя та учнів. Це відчуття безпеки, підтримки, чіткість та зрозумілість поведінки відповідно до певних зон та правил, передбачуваність діяльності, що так важливо для дітей з особливими освітніми потребами. Важливими компонентами простору класу є не тільки фізична доступність, а й візуалізація, персоналізація, змінність, насиченість унікальними для конкретного класного колективу особистісними смислами.

При перетворенні простору класної кімнати, облаштуванні робочих місць, місця відпочинку (релаксації), використанні предметів пристосувального характеру в першу чергу потрібне врахування особливих освітніх потреб учнів, які мають труднощі розуміння, пересування та орієнтування в навколишньому просторі. Надзвичайно важливо залучати до організації середовища класу дітей з інтелектуальними труднощами, вони можуть допомагати розвішувати таблички з назвами зон чи навчальних центрів, наклеювати етикетки, сортувати і розкладати в папки та контейнери наочність, навчальні матеріали, допомагати роздавати зошити, розміщувати на полиці поробки, робити календарі днів народжень тощо.

Вкрай важливим для організації інклюзивного середовища в закладі освіти є облаштування ресурсної кімнати. Це спеціально облаштована кімната (частина кімнати), що має відповідний розподіл функціональних зон, яка призначена для розвитку школярів з особливими освітніми потребами, гармонізації їх психоемоційного стану та психологічного розвантаження, проведення індивідуальних та / або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (занять). Вимоги щодо обладнання ресурсної кімнати зазначено в додатку до Листа МОН України від 27.09.2022 № 4/2703-22. У Волинській області в 2023/2024 навчальному році у 423 ЗЗСО з інклюзивним навчанням функціонує 161 ресурсна кімната; у 85 ЗДО з інклюзивним навчанням – 29 ресурсних кімнат.

Важлива роль у розбудові інклюзивного середовища, підвищенні рівня обізнаності суспільства з питань інклюзії, розуміння переваг та розвитку позитивного ставлення до впровадження інклюзивної освіти відводиться фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів. Сьогодні у Волинській області

мережа ІРЦ складається з 26 установ, 10 – у підпорядкуванні міських рад, 10 – селищних, шість – сільських. Діяльність ІРЦ у 2023/2024 навчальному році забезпечують 165 педагогічних працівників:

– директор – 26 осіб;
– практичний психолог – 46;
– учитель-логопед – 36;
– учитель-дефектолог (олігофренопедагог) – 24;
– учитель-дефектолог (тифлопедагог) – три;
– учитель-дефектолог (сурдопедагог) – чотири;
– учитель-реабілітолог – 27.

Вони проводять комплексну оцінку особи і визначають категорії її освітніх труднощів (потреб), надають консультативно-методичну допомогу батькам і педагогічним працівникам закладів освіти, надають рекомендації щодо розроблення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. За результатами звітності ІРЦ за 2023 рік комплексну оцінку розвитку пройшла 2301 дитина, корекційно-розвиткову допомогу отримали 1857. Загальна кількість осіб, які поставлені на облік як діти з особливими освітніми потребами, – 8246. Про те, як щороку зростає кількість дітей з ООП у нашій області, свідчать такі дані:

Узагальнення звітності про діяльність ІРЦ за:

	2023 рік	2022 рік	2021 рік	2020 рік	2019 рік
К-сть дітей, які пройшли комплексну оцінку	2301	1917	2382	2555	2932
К-сть дітей з ООП, яким надаються корекційно-розвиткові послуги	1857	1592	1580	1313	894
Всього на обліку дітей з ООП	8246	7124	5768	4416	2491

Зазначимо, що важливою складовою безпечного та комфортного інклюзивного освітнього середовища є якість міжособистісних стосунків, позитивні чинники якої – довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність, а негативні – агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність.

Тому з першого дня в інклюзивному класі необхідно культивувати повагу до однолітків, аби діти розуміли, що вони принципово не відрізняються від однокласників, та подружити всіх між собою. Коли вчитель знайомить однолітків із учнями з ООП, можна сказати таке: «Даринка має труднощі слуху, це її особливість, як-от у когось – зелені очі, у когось – руде волосся, темніша шкіра, хтось дуже високий чи низький на зріст. Даринка спілкується з допомогою жестової мови і ми також вивчимо певні фрази, щоб вона нас розуміла і щоб ми могли з нею спілкуватися; це можливість для нас опанувати щось нове та корисне».

При представленні учня з труднощами комунікації та соціальної взаємодії можна сказати: «У Вадика – аутизм. Цей стан неможливо побачити, як зламану ногу чи відсутність слуху, це дещо, з чим люди можуть народитися. Аутизм впливає на роботу мозку і для деяких людей складно розмовляти, розуміти інших, заводити друзів, приймати зразу щось нове, заспокоїтись під час сильної тривоги або стресу. Ми будемо вчитися дбати про нашого чутливого Вадика: не шуміти та не штовхати його; коли хочете допомогти чи разом щось зробити, погратися – запитайте у нього на це дозволу, за потреби звертайтеся до мене чи асистента. Діти, ми всі особливі, кожен по-своєму, пізнавати, як живуть та почуваються інші люди, – це важливо і неймовірно цікаво».

Найголовніше в педагогічній роботі вчителя НУШ є не виконання програм та інструкцій, а розвиток дитини з ООП, глибоке осмислене пізнання того, яка вона, що її хвилює, чому вона радіє, через що ображається, які в неї потреби, нахили, чим цікавиться, наскільки розвинена в неї увага, пам’ять, мислення, уява чи емоції, як усебічно вивчити таку дитину, щоб допомогти їй розкрити закладені природою здібності.

Не менш значущим компонентом інклюзивного середовища є забезпечення такого психологічного мікроклімату в класі, в якому діти з ООП відчуватимуть не просто підтримку, а цінність та важливість власної ролі у процесі шкільного життя. Важливо показувати учнів з ООП як людей, які роблять внесок у життя класу в процесі навчання, позакласному просторі, в житті своєї родини та в інших соціальних ситуаціях.

Проаналізуємо наступний компонент інклюзивної компетентності за професійним стандартом учителя – здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами. Цей аспект інклюзивної компетентності можливий при володінні педагогами знаннями щодо принципів, форм та методів ефективної підтримки осіб з ООП; розумінням щодо видів адаптацій / модифікацій в освітньому процесі, зумовлених особливими освітніми потребами учнів, та при володінні вміннями й навичками реалізовувати ці процеси. Зосередимо увагу на педагогічній підтримці дітей з ООП у процесі взаємодії та комунікації.

Для того, щоб педагог міг організувати відповідну підтримку дітям з ООП, він має знати сильні сторони учня: його уподобання, мрії, нахили, інтереси, здібності, таланти. Про це можна дізнатись під час спостереження чи дружнього спілкування з самим учнем, його батьками, іншими педагогами, друзями, з портфоліо школяра, а також за допомогою практичного психолога школи.

Зазначимо, що за дослідженнями фахівців, більшість дітей з ООП має труднощі з комунікацією (80 %), яка є основою міжособистісної взаємодії *(Фамілярська, 2023)*. Такі особливості розвитку дітей з ООП додають труднощів у процес налагодження взаємин з ними та ставлять перед педагогами нові виклики щодо спеціальних знань, умінь, навичок. Зазначаємо, що взаємодія з дітьми ґрунтується на принципах поваги до особистості та підтримуємо думку науковців про те, що базовою складовою взаємин є розуміння індивідуальних особливостей та потреб, створення атмосфери прийняття й підтримки, взаємодовіри, емоційного комфорту.

Пропонуємо практичні рекомендації щодо налагодження ефективної взаємодії з дітьми із ООП для максимальної їх педагогічної підтримки:

– потрібно починати спілкування зі знайомства з дитиною та її сім'єю;

– важливо знати особливості розвитку дитини з ООП, це сприятиме кращому зрозумінню її потреб та можливостей;

– потрібно спілкуватися з дитиною спокійно та чітко, використовувати прості речення, короткі фрази і візуальні підказки;

– важливо спостерігати за невербальними сигналами дитини, це допоможе зрозуміти її емоційний стан та потреби;

– потрібно надавати дитині можливість висловитися, заохочуючи її використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації;

– потрібно використовувати засоби альтернативної і додаткової комунікації (далі – АДК), якщо це необхідно для спілкування з дітьми із ООП;

– важливо заохочувати і закріплювати позитивну поведінку дитини, помічати та хвалити її успіхи (навіть незначні у процесі взаємодії з нею);

– важливо бути терплячими та розуміючими, адже навчання і розвиток дітей з ООП може відбуватися повільніше, ніж у дітей з типовим розвитком;

– необхідно співпрацювати з батьками та фахівцями, обмінюватися інформацією та спільно розробляти стратегії взаємодії з дитиною;

– важливо проводити групові заняття, які дають можливість дітям з ООП спілкуватися з однолітками, розвивати навички співпраці та взаємодії; під час групових занять можна проводити ігри та вправи, які сприяють розвитку соціальних навичок дітей, навчанню працювати в команді, створенню атмосфери взаємодопомоги та підтримки;

– корисно залучати дітей з ООП до позакласних заходів, що дають можливість розвивати творчі здібності, таланти та інтереси, сприяють соціалізації та самореалізації;

– потрібно бути гнучкими та готовими змінювати свої плани залежно від потреб дитини;

– варто регулярно оцінювати результати своєї роботи та вносити необхідні корективи;

– потрібно пам'ятати, що кожна дитина з ООП є унікальною особистістю, якій потрібна повага, розуміння та підтримка;

– завдяки щирому ставленню та правильному вибору форм роботи можна налагодити ефективне особистісне спілкування з дитиною із ООП (її батьками) та допомогти їй досягти успіху. Зауважимо, що ефективне особистісне спілкування – це спілкування за методом якісної уваги з боку дорослого, з повним зануренням у світ дитини на цей момент («і нехай увесь світ зачекає», бо дитина та її переживання – найважливіше).

Отже, основні характеристики процесу взаємодії між усіма учасниками освітнього середовища формуються навколо особистісного та довірливого спілкування, а його відсутність може призвести до небажаних наслідків. Основою взаємодії є ефективна комунікація – спланована і системна робота, де педагог чітко розуміє: про що необхідно говорити, у якому форматі доносити інформацію, як обрати правильний час, як отримати зворотний зв'язок тощо.

При виборі форм, методів та прийомів роботи із дітьми з особливими освітніми потребами потрібно враховувати вік дитини, рівень та особливості розвитку, індивідуальні особливості, можливості, інтереси і здібності. Наприклад, одним із найефективніших методів навчання та розвитку дітей з ООП є гра, що в легкій та доступній формі сприяє розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, формуванню навичок спілкування, самообслуговування, взаємин у соціумі.

Використання зорових методів (картинок, піктограм, фотографій, відео, презентацій, реальних предметів, візуального розкладу, алгоритму дій, візуальних правил, соціальних історій та ін.) допомагають дітям краще зрозуміти та запам'ятати нову інформацію, познайомитися зі змінами, зменшити рівень тривожності, врегулювати психоемоційний стан тощо. Серед практичних методів можна виокремити тренінгові елементи в заняттях, інтерактивні вправи, тренування, моделювання, рольові ігри, проєкти, кола друзів, ранкові зустрічі, вітальні та прощальні ритуали тощо.

Традиційними є словесні методи, що передбачають використання мовлення для навчання та розвитку дітей (бесіди, розповіді, пояснення, інтерв'ю, читання тощо). Також фахівці виділяють корекційно-розвиткові методи, що спрямовані на корекцію та розвиток психофізичних функцій

дітей з ООП, та поведінкові методи (метод позитивного підкріплення, негативного підкріплення, метод формування навичок поведінки).

Формуванню позитивної взаємодії сприяють методи арттерапії (малювання, ліплення, плетіння, музика, танці, інсценізація тощо). Цінною є сенсорно-моторна інтеграція, спрямована на розвиток координації рухів, просторових уявлень та інших сенсомоторних функцій дітей з ООП. Важливо зазначити, що не існує єдиного універсального методу або прийому, який би підходив усім дітям з ООП. Потрібно добирати методи та прийоми роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Також важливо використовувати комплексний підхід до роботи з дітьми із ООП, який передбачає поєднання різних методів та прийомів.

Дослідники, акцентуючи увагу на використанні засобів альтернативної і додаткової комунікації (АДК), виділяють серед них три основних методи: жестова мова, система обміну зображеннями (PECS), технічні засоби – для розвитку комунікативних навичок, що є однією з головних проблемних сфер дітей із ООП. Зокрема, Л. Фамілярська зазначає, що завдяки використанню АДК дитина з ООП починає розуміти, що відбувається навколо, як можна взаємодіяти з навколишніми людьми. Відтак ставити запитання та привертати увагу, впливати на процеси навколо, повідомляти про свої бажання, наміри, незгоду тощо. Дослідниця зауважує: «Фахівцями зазначено, що використання в роботі з дітьми з ООП символьної системи спрощує взаємодію з оточуючими, знімає напругу та тривожність дитини, збільшує її ініціативу та активність у двосторонній комунікації завдяки успішній реалізації мотивів спілкування, розвивається пізнавальна активність та самостійність. Це позитивно впливає на формування соціально-комунікативних навичок (вміння регулювати свою поведінку, чекати, домагатися бажаного, не виявляючи агресії), що є важливим чинником включення дитини в інклюзивне середовище, де дитина налагоджує взаємодію з однолітками та дорослими».

«У світі розроблено методики з доведеною ефективністю, а саме Picture Exchange Communication Symbols (PECS), Picture Communication Symbols (PCS), ARASAAC, Augmentative and Alternative Communication (AAC), Multimodal Communication, Visual Supports. Вони містять набори символів, які не є спрощеними, але вони організовані так, щоб подати інформацію доступно, від простого до складного, візуально. Потрібна системна адаптація таких матеріалів українською мовою, враховуючи лінгвістичні особливості та сприймання дітей з ООП», – відмічає у дослідженні Л. Л. Фамілярська.

Автори методичних рекомендацій щодо взаємодії зі здобувачами освіти, у яких є порушення сформованого мовлення (афазія), пропонують такий кейс. «До початку розмови доцільно зібрати додаткову інформацію

про дитину, провести бесіду з її сім'єю, лікарем або корекційним психологом, який проводить реабілітацію, з командою психолого-педагогічного супроводу. Продовжувати роботу з підготовки та оцінки потреб дитини за наступним планом.

1) Організуйте, щоб учень бачив вас та ваше обличчя під час розмови. Зменшіть фактори, що відволікають, зовнішні шуми, уникайте занять при погіршенні фізичного стану.

2) Говоріть по черзі. Використовуйте жести, написи або прості малюнки (піктограми) як перші засоби АДК.

3) Повідомляйте дитині про початок, зміну теми або завершення розмови.

4) Перевірте, чи почув вас учень, чи зрозумів. Запитайте його. Допоможіть учневі відповісти поглядом, жестом, вибором малюнка (піктограми) тощо.

5) Якщо не досягли розуміння з першого разу, спробуйте повторити або обрати інший спосіб комунікації».

Корисними до використання є методичні рекомендації щодо надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації *(Лист МОН № 1/114479-23 від 03.08.2023)*. У рекомендаціях акцентується увага на тому, що діти з ООП з різними типами труднощів по-різному сприймають інформацію, про ці особливості варто знати педагогічним працівникам. Наприклад, для дітей з розладом аутистичного спектру будь-яка зміна розпорядку дня може створити привід для додаткового емоційного стресу, що проявляється у їхній поведінці та часто є проблемою у взаємодії. Тому заздалегідь необхідно опрацьовувати під час тренувань «соціальні історії», в тому числі у візуальному їх вигляді.

Як правило, діти з інтелектуальними труднощами реагують на подію на основі реакції навколишніх дорослих і однолітків. Отже, перше, що має робити педагог, – контролювати власні реакції, які в будь-якому разі «зчитує» дитина. Інструкції, пояснення й інші комунікативні дії мають бути простими та конкретними. Для пояснення подій рекомендується використовувати малюнки та інші доступні засоби візуалізації.

Діти з порушеннями зору не можуть реагувати на зовнішні орієнтири та візуальні підказки. Важливо пам'ятати, що інтонації голосу та його інтенсивність будуть джерелом знань дитини про навколишній світ і ситуацію, яка відбувається навколо, реагувати на неї дитина буде адекватно не до обставин, а до тієї інформації, яку педагоги передали словами.

Діти з порушеннями слуху мають складнощі в розумінні мовлення дорослого, тому слова для розмови педагогу треба вибирати конкретні, ті, які мають візуальне підкріплення (використання малюнків / візуальних

історій). Варто враховувати цей факт та вивчити спеціальні слова, жести, знаки, які можуть знадобитися. У методичних рекомендаціях МОН зазначається, що треба пам'ятати: діти з особливими освітніми потребами дуже чутливі до невербальних повідомлень від дорослих та навколишніх людей, особливо інтонацій і виразу обличчя. Тож педагогічні працівники мають пильно слідкувати за власною реакцією, щоб ефективно заспокоїти дітей та надавати їм належний приклад для наслідування.

З досвіду вивчення проблеми взаємодії усіх учасників освітнього процесу в закладі освіти вважаємо, що метод ненасильницького спілкування (ННС) допомагає реалізувати концептуальні принципи педагогіки партнерства в конструктивний спосіб, оскільки передбачає інтеграцію: свідомості (низка принципів, життя згідно з якими сповнене співчуття, співпраці, хоробрості та щирості); мови (розуміння того, як саме слова сприяють зв'язку або ж відчуженості); спілкування (знання про те, як просити бажаного, як чути інших, навіть у разі розбіжності поглядів, і як ухвалювати рішення, які задовольняють усіх); способу впливу (дії з позиції «влада разом з іншими», замість позиції «влада над іншими») *(Rosenberg, 2003)*.

Світова практика налагодження взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу демонструє універсальність застосування методу ненасильницького спілкування (ННС), автором якого є Маршал Розенберг, доктор філософії, американський психолог, медіатор, педагог. Цей метод широко використовується в освіті (в інклюзивних класах), психології, психотерапії, бізнесі, дипломатії та миротворчості, впроваджується у школах Заходу (США, Швейцарія, Угорщина і т. д.); практикується в реабілітаційній психології, програмах роботи з кривдниками.

Філософський аспект методу ННС базується на: довірі, повазі, щирості, вдячності, підтримці, партнерстві, гуманності, спостереженні, комфортності у взаєминах; неупередженому прийнятті будь-якої людини такою, якою вона є; умінні відслідковувати потреби та контролювати свої емоції, відповідати за свої думки, слова, дії, пробачати помилки собі та іншим, емпатійно слухати, розуміти, приймати й усвідомлювати емоції, не розділяючи їх на негативні чи позитивні – усі емоції нормальні (тільки можуть бути приємні, неприємні як реакція на певний факт або ситуацію). Зауважимо, що ці компоненти відповідають принципам партнерської взаємодії Нової української школи та є засадовими щодо педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні.

Остання група здатностей у рамках інклюзивної компетентності за професійним стандартом учителя – «здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його

індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» – базується на знаннях технологій індивідуального та диференційованого навчання; способів виявлення здібностей, інтересів, реальних навчальних можливостей учнів та вміння й навички організовувати процеси навчання, виховання і розвитку школярів з урахуванням цих індивідуальних диспозицій. Індивідуальний підхід та різні види диференціації на уроці – це та класика дидактики, яку в першу чергу має забезпечувати сучасний грамотний педагог, який володіє інклюзивною компетентністю.

Підсумовуючи аналіз формування й розвитку інклюзивної компетентності педагога Нової української школи, наголосимо тому, що справжня інклюзія можлива лише за умови позитивного ставлення педагога до її самої ідеї, до дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їх розвитку. Сучасний педагог НУШ має розуміти і розділяти філософію, що «інвалідом» людину роблять не порушення стану здоров'я, а бар'єри свідомості суспільства – стереотипи й судження щодо людей з інвалідністю та можливості спільного навчання різних за особливостями розвитку дітей в одному класі.

Інклюзивні школи роблять важливий вклад у розвиток суспільства, підвищуючи загальний рівень толерантності й культури, визнаючи потребу включення людей з особливими потребами в освітній простір. Плекаймо інклюзивну компетентність в усіх українців, кожен у своїй громаді – у дітей та дорослих, адже це шлях розбудови інклюзивного суспільства у нашій державі, в якому буде увага і повага до всіх та надаватиметься підтримка кожному, хто її потребує.

Висновки

1. Актуальність цього теоретико-прикладного дослідження зумовлена потребами реалізації інклюзивних цінностей Нової української школи та професійного стандарту вчителя, що передбачають формування й розвиток інклюзивної компетентності педагогів.

2. Інклюзивна компетентність – інтегральна особистісно-професійна компетентність сучасного педагога, ключова компетентність, що дозволяє організовувати якісний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до здійснення інклюзивного навчання.

3. Структурно-компонентна характеристика інклюзивної компетентності класично представлена мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним та рефлексивним компонентами. Особливо значущим є емоційно-вольовий аспект особистісного компонента інклюзивної компетентності, оскільки, як показує практика, такі якості педагога як самомобілізація, самоконтроль та саморегуляція є вкрай важливими для успішної роботи в інклюзивному класі.

4. Професійний стандарт описує інклюзивну компетентність учителя як три групи здатностей: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

5. Здатність створення інклюзивного освітнього середовища ґрунтується на знаннях щодо універсального дизайну, розумного пристосування, класного менеджменту та вміннях створювати привітний для всіх психологічний мікроклімат у закладі освіти, опираючись на інклюзивні цінності.

6. Використання засобів АДК (альтернативної та додаткової комунікації), методів візуальної підтримки, впровадження методу ненасильницького спілкування, програми соціально-емоційного та етичного навчання може сприяти налагодженню взаємодії в інклюзивному класі. Також ці методи можуть пропагуватися як інноваційні стратегії педагогічної підтримки учнів з ООП у Новій українській школі.

7. Подальші наукові розвідки будуть пов’язані з напрацюванням шляхів формування моделі розвитку інклюзивної компетентності педагога в умовах неперервної освіти, що дозволить розвивати професійно впевненого педагога в прикладному аспекті й поглиблювати предмет дослідження в науковому вимірі.

Наукова новизна теоретико-прикладного дослідження полягає у тому, що подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо змістового наповнення структурних складників інклюзивної компетентності, які визначені професійним стандартом учителя, зокрема, в аспектах забезпечення функціонування інклюзивного освітнього середовища та здатностей до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

Бовкуш, К. П. (2015). Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 3–9.

Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Микитюк О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров’я*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.

Буйняк, М. Г. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами* (автореф. дис. канд. психол. наук: 25.09.2019). Київ.

Демченко, І. І. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти* (автореф. дис. докт. пед. наук: 25.09.2019, 13.00.04). Умань.

Казачінер, О. С. (2017). *Розвиток інклюзивної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти*. Харків: Панов А. М.

Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти. (2022). *Інклюзивне навчання*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf.

Методичні рекомендації щодо створення ресурсних кімнат у закладах загальної середньої освіти (Лист МОН України від 27.09.2022 № 4/2703-22). URL: http://www.ussf.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=79:metodychni-rekomendatsii-shchodo-stvorennia-resursnykh-kimnat-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity&catid=27&Itemid=251

Наход, С. А. (2020). Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник університету Альфреда Нобеля*. *Педагогічні науки*, 1(19).

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (за заг. ред. М. Грищенка). (2016). URL: https://drive.google.eom/file/d/ 0BzKkv8gxSZUkMzZMbWtPYU9IWX M/view/

Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/957-2021-п#Text

Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/800-2019-п#n18

Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: mon.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-natsionalnu-stratehiiu-dlia-zabezpechennia-iakisnoho-inkliuzyvnoho-navchannia

Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. № 2736. URL: https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia

П'ятакова, Т. С. (2012). Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 1 (11). С. 93–98.

Софій, Н. З. (2016). Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 11, 170–175. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2016_11_29

Фамілярська, Л. Л. (2023). Цифрові інструменти для розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Open educational e-environment of modern University*, No 15. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/484/450

Фіголь, Н. А. (2020) Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. Серія 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи,* Вип. 77. URL: https:// enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol.pdf?sequence=1&isAllowed

Чайковський, М. Є. (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 15–21.

Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). URL:_https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion_0.pdf

Dipace, A. (2013). *Inclusive education: strategies and opportunities for preparing teachers through the use of ICT in the Italian compulsory school*. URL: https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/838

Marshall, B. Rosenberg (2003). Nonviolent Communication: *A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press.

2.5. Педагогічна рефлексія на уроках громадянської та історичної освітньої галузі в НУШ

(Оксана Муляр, https://ORCID.org/0000-0003-0118-0165)

На сучасному етапі розвитку освіти зростає значення педагогічної практики, що спрямована на активізацію когнітивних процесів учнів та розвиток їхньої критичної мисленнєвої компетентності. Одним із ефективних методів навчання, спрямованих на досягнення цих цілей, є використання в освітньому процесі рефлексивних інструментів оцінювання. Рефлексія в контексті навчання історії дозволяє учням не лише засвоювати факти і події минулого, але й розуміти їхні причини, наслідки та вплив на сучасність.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що сучасна освітня парадигма наголошує на розвитку критичного мислення та саморефлексії. Участь у рефлексивних процесах під час вивчення історії дозволяє учням усвідомлювати власний розвиток як особистостей та формувати свідоме ставлення до власної ролі у суспільстві.

У психологічній літературі рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, В. Столін та ін.), виступає в процесах кооперації та спілкування у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається й оцінюється іншими індивідами або спільнотами (В. Рубцов, Н. Якушина, Г. Щедровицький, Г. Андрєєва та ін.); тлумачиться як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність, формувати мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання (В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов та ін.). Рефлексія дозволяє людині критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить її суб'єктом власної активності. Це підкреслює велике значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності.

Метою наукового дослідження є аналіз та оцінка ефективності використання методів рефлексії на уроках громадянської та історичної освітньої галузі у закладах загальної середньої освіти. Дослідження спрямовано на виявлення позитивних аспектів застосування рефлексивних практик у навчанні історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах розвитку сучасного наукового та освітнього середовища, коли відбувається трансформація всіх рівнів науки та освіти, спостерігається значний ріст теоретичних та експериментальних досліджень у сферах самосвідомості,

самопізнання та міжособистісного пізнання. Ці дослідження стосуються розвитку та вдосконалення здатності розуміти як самого себе, так і інших людей. Цей процес привів до формування галузі знань, відомої як психологія рефлексії. Поняття «самосвідомість» і «рефлексія» увійшли до психології з філософії з певним смисловим навантаженням та активно почали вивчатися в психологічній науці *(Максименко, 2001:55)*.

Рефлексія – це процес, коли особистість розглядає й аналізує свої думки, переконання і дії з метою кращого розуміння себе та навколишнього світу. Це включає усвідомлення власних думок, критичний розгляд знань та методів їх отримання, а також аналіз особистої діяльності для досягнення глибшого самопізнання і розуміння внутрішнього світу людини *(Павелків, 2019:84–98)*. У філософії рефлексія вказує на процес задумів та роздумів індивіда, який відбувається у його усвідомленні. Поняття «рефлексія» є досить відомим і дослідженим у психологічній науці, однак, враховуючи особливості сучасності (швидкі зміни умов життя, морально-духовна криза суспільства), це поняття потребує глибокого аналізу.

Так, вважаємо за потрібне звернутися до філософсько-психологічних словників, де це визначення розкрито досить повно. Найпоширенішим є: рефлексія (*лат.* reflexio – повертання назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Поняття виникло у філософії й означало процес рефлексії індивідом подій у власній свідомості. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосереджуватися на утриманні своєї думки, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного.

У схоластичній філософії під поняттям рефлексія розуміють увагу розуму до власних станів, увагу розуму до об'єктів (об'єктного змісту). Дж. Локк розділяв поняття відчуття та відображення, пояснював його як особливе джерело знання (внутрішній досвід на противагу зовнішньому, заснованому на свідченнях органів чуття). Таке трактування рефлексії стало основною аксіомою інтроспективної психології. У цих уявленнях була неадекватно спотворена реальна здатність людини самозвітувати про пережиті нею факти свідомості, самоаналізувати психічні стани.

За К.-Г. Юнгом, багатство людської психіки та її сутнісний характер визначаються інстинктом рефлексії. «Однак рефлексія, хоч і інстинктивна, водночас виступає як свідомий процес, який передбачає використання уяви при прийнятті рішень в подальших діях» *(Дуброва, 2016:43–48)*.

А. Зак вважає, що рефлексію слід розглядати як психічний процес, який спрямовується уявленнями людини про результат, якого вона має досягти. На думку вченого, рефлексія передбачає «спеціальне звернення людини до схем реалізації власних дій з метою їх узагальнення» та має велике значення для пізнання опосередкованого змістовного та смислового ставлення особистості до засобів пізнання *(Бугерко, 2003:46–53)*.

Виходячи з досліджень С. Рубінштейна, І. О. Сергєєнкова, виділяють основні аспекти рефлексії:

– онтологічний, у якому рефлексія допомагає людині виділити межі психічного, що виявляється у здатності до пізнання себе через своє відображення в інших;

– гносеологічний аспект, у якому вона розглядається як специфічний спосіб психічного самопізнання внутрішнього світу людини шляхом інтроспективного проникнення особистістю у переживання власної свідомості, що виступають для індивіда як безпосередньо дані у самоспостереженні показників внутрішнього досвіду *(Павелків, 2019:84–98)*;

– методологічний аспект рефлексії виявляється у формі детермінізму, тобто «зовнішні причини зумовлені внутрішніми умовами»;

– екзистенційно-моральний аспект розглядається на основі виділених двох способів існування людини, де саме рефлексія є тим механізмом екзистенційного переходу від першого до другого способу, що забезпечує вихід особистості за межі ситуації та досягнення глибокого осмислення її змісту *(Павелків, 2019:84–98)*.

Отже, рефлексія – це здатність людини усвідомлювати себе та інших у цьому світі, розуміти кінцеві підстави існування та критично аналізувати передумови та методи пізнання.

Опрацювання досліджень авторів дозволяє виділити три основних типи рефлексії:

1) соціально-перцептивну (саморефлексія або усвідомлення чужих уявлень про себе);

2) комунікативну (відображення іншого, взаємовідображення чи побудова характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії);

3) соціально-психологічний аспект (відображення ситуацій або взаємодії), подібний за психологічною природою, виконує схожі функції у процесах міжособистісної взаємодії і може бути розглянутий як прояв певного складного психічного явища, яке в науковій літературі відоме як «рефлексія у спілкуванні» *(Галузяк, 2013:59–65)*.

Ці форми відображення у контексті міжособистісної взаємодії становлять основні складові рефлексії під час спілкування. В. Давидов та А. Зак розрізняють два види рефлексії на змістовно-пізнавальній основі: формальну та змістову. Формальна рефлексія виявляється у спрямуванні особи на окремі ситуативні аспекти проблематичної ситуації.

У працях І. Семенова та С. Степанова виділяються чотири типи рефлексії: кооперативна, комунікативна, інтелектуальна та особистісна *(Павелків, 2019:84–98)*. Перші два аспекти більше розглядаються в контексті колективної діяльності, інші – в індивідуальних формах прояву мислення та свідомості.

На розкриття своєрідності кооперативного аспекту відображення спрямовані праці Н. Олексієва, В. Рубцова, Г. Щедровицького, А. Тюкова, та ін. Ці дослідження безпосередньо пов'язані з організаційною психологією і розглядаються у таких взаємопов'язаних галузях науки і практики, як педагогіка, дизайн, ергономіка, спорт та інші.

Психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії передбачають, зокрема, розробку колективних проєктів, урахування потреби в гармонізації професійних позицій та групових ролей учасників, а також спільних дій. У цьому контексті рефлексія розуміється як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, його «вихід» у зовнішню позицію щодо цієї діяльності.

Аналізуючи феномен рефлексії, виділяють п'ять її основних форм:

Детермінативна рефлексія – форма рефлексії, в якій виражається конкретна різниця між характеристиками суб'єкта і можливим змістом його життєдіяльності. Свідомість визволяється від реальності через концентрацію на психічній формі. Хоча вона вільна від прив'язання до конкретних об'єктів, вона все ж фіксується у психічному «конструкті» (такому як образ або дія). Сформований образ може переходити від однієї моделі або структури до іншої, але сам процес цього переходу залишається непомітним для особи. Виявлення цього переходу пов'язано з наступними формами відображенням *(Зімовін, 2014:65–71)*.

Порівняльна рефлексія дозволяє суб'єкту зрозуміти себе в реальному, очевидному світі й ідентифікувати себе з ним. У цьому контексті свідомість перший раз піднімається вище за конкретні психічні форми. Порівняльне відображення, або мислення, є загальнопоширеним у сучасних емпіричних науках. Це процес, де окремі складові зводяться до загального поняття через порівняння.

На третьому рівні детермінативної рефлексії реальні закономірності суб'єктивної реальності постійно відчужуються та об'єктивуються людиною, що приводить до її об'єктивації. Детермінаційне відображення здійснюється у вигляді нероздільного структурного поняття, яке виявляється і в формі певної предметності, і як засіб образного відтворення. Перший момент дозволяє людині усвідомити існування незалежного від нього об'єкта, другий – шлях до його усвідомлення *(Зімовін, 2014:65–71)*.

Четверта форма – це процес рефлексії, який сприяє формуванню цілісної особистості. Ця форма дозволяє вийти за межі свого обмеженого «Я», допомагає розкрити реальну сутність, що існує як частина самої особистості. Вона дозволяє переходити від подолання очевидних обмежень до відкриття справжньої реальності, яка виявляється як частина самої

особистості. Цей процес є першим кроком у подоланні протиставлення суб'єкта та об'єкта, при цьому об'єктивна реальність втрачає свою незалежність від свідомості індивіда *(Зімовін, 2014:65–71)*.

П'ята форма – трансцендентальна рефлексія, яка змістом є «безмежною свідомістю», що принципово не має відношення до певних конкретних явищ і не зводиться до них. Верхній рубіж такого відображення – нескінченність.

Таким чином, різні рівні рефлексії позначають різні ступені цього визволення. Внаслідок цього, відображену свідомість можна розглядати як структуру, що відкрита для дослідження. Процес рефлексії є засобом, яким людина встановлює свій індивідуальний спосіб існування, котрий не є передбаченим заздалегідь і не є остаточно визначеним.

Рефлексія на уроках історії відіграє важливу роль у формуванні психологічних та педагогічних аспектів учнів. Цей процес сприяє не лише засвоєнню історичних фактів, але й розвитку критичного мислення, саморефлексії та аналітичних навичок.

Одним із ключових психологічних аспектів рефлексії на уроках історії є розвиток критичного мислення учнів. Під час аналізу історичних подій та фактів вони навчаються не лише сприймати інформацію, але й аналізувати її, робити висновки та формулювати власні погляди. Цей процес сприяє формуванню критично мислячих особистостей, здатних адекватно реагувати на складні ситуації та робити обґрунтовані вибори.

Крім того, рефлексія на уроках історії сприяє розвитку саморефлексії учнів. Вони навчаються аналізувати власні думки, переконання та дії в контексті історичних подій, що допомагає їм краще зрозуміти себе та своє місце у суспільстві.

У педагогічному плані рефлексія на уроках історії є ефективним засобом активізації навчального процесу та залучення учнів до участі. Цей метод сприяє залученню учнів до обговорення та аналізу історичних матеріалів, що збагачує навчальний процес та робить його більш цікавим для учнів *(Зімовін, 2014:65–71)*.

Таблиця 1

Застосування рефлексії на різних етапах навчальної діяльності

Етап навчальної діяльності	Мета	Зміст	Варіанти питання
Етап організаційного моменту та цілепокладання	Забезпечує спонукання учнів до діяльності	Виявляється у виборі індивідуальної мети учнів у рамках формування як загальнонавчальних, так і специфічних умінь та навичок	Прочитайте тему уроку та спробуйте сформулювати свої завдання на урок. З чого ви почнете?

На етапі актуалізації загальних учнівських навичок	Це своєрідний діагностичний зріз, що дозволяє учневі побачити свій рівень підготовленості	Кожен учень для себе визначає повноту знань на тему і самостійно оцінює правильність виконання завдання	
На початку роботи на тему уроку змістовна рефлексія	Допомогти учням усвідомити інтелектуальний «конфлікт», здобути знання про межі свого знання та висунути навчальне завдання: розширити ці межі	Самостійно вибрати форму організації пізнавальної діяльності	Як допоможе вам робота у парах?
На завершальному етапі	Підбити підсумки роботи, поставити нові цілі, виявити задоволеність роботою	Відбувається усвідомлення учнями рівня освоєння, метод дій, їхнє просування	– Що дала вам робота в парах? – Чи допомогла вам така форма роботи зрозуміти та запам'ятати ступені порівняння прикметників? – Які труднощі ви зустріли? Як із ними впоралися? «Що нового я дізнався на уроці?», «Як я отримав нові знання?», «Як я зможу одержане на уроці використовувати в майбутньому житті?»

Рефлексія на уроці історії також сприяє інтерактивному навчанню та співпраці між учнями. У процесі обговорення історичних подій та їхніх наслідків учні вчаться працювати в команді, обмінюватися думками та аргументами, що сприяє розвитку їхніх соціальних і комунікативних навичок (*Бех, 2011:9–14*).

Таким чином, рефлексія на уроці історії виявляється важливим психологічним та педагогічним інструментом, що сприяє розвитку критичного мислення, саморефлексії та співпраці між учнями, так збагачуючи навчальний процес та підвищуючи його ефективність.

Рефлексія може відбуватися не лише в кінці уроку, як це зазвичай вважається, але й на будь-якому його етапі. Це процес усвідомлення подоланого шляху, збирання в загальний фонд обговорених і вивчених ідей, зрозумілих для кожного. Мета рефлексії – не просто закріпити результат уроку, але й побудувати логічний ланцюжок, порівняти методи та підходи, що використовуються іншими, з власними *(Пеньковська, 2003:20)*.

Один із простих методів – показувати учням картки із зображенням трьох різних настроїв: радісного, нейтрального та сумного.

Учням пропонується обрати малюнок, що найбільше відповідає їхньому стану. Також можна запросити дітей уявити себе промінчиками сонця. Під кінець уроку можна надати завдання розмістити промінчики на сонці відповідно до їхнього настрою, дозволяючи учням підійти до дошки та намалювати промінчики.

На завершення уроку можна запропонувати таку «гру» *(Пуховська, 2011:97–106)*: на дошці зображено галявину з квітів, а над кожною квіткою – етап уроку (наприклад, робота з текстом, історична зарядка і т. д.). Перед кожним учнем розташовано метелика. Ви пропонуєте дітям прикріпити свого метелика на ту квітку, яка відображає вид діяльності, яка їм найбільше сподобалася.

Вчителі часто користуються кольоровими картками для діагностики емоційного стану учнів.

Ще один колірний прийом – «Дерево почуттів». Якщо почуваюся добре, комфортно, то прикріплюю на дерево листочки обраного кольору, якщо ні – іншого. Кожному видові настрою відповідає певний колір: жовтий – світле, приємне; червоний – захоплений; зелений – спокійне; помаранчевий – радісне; фіолетовий – тривожне, напружене; синій – незадоволене, сумне; чорний – занепад, зневіра.

Якщо вчитель хоче закінчити урок на найвищому емоційному рівні, що рекомендує також і зміст уроку, можна використовувати ще один варіант – емоційно-художню рефлексію:

До уваги учнів представляються дві картини з пейзажами. Одна пронизана сумним настроєм, а інша – радісним. Учні обирають картину, яка відповідає їхньому стану *(Пометун, 2020:55)*.

Після цього – емоційно-музичне завершення. Учні слухають уривки з двох музичних творів (бажано зазначити імена композиторів). Одна музика викликає тривогу, інша – спокій чи захоплення. Учні обирають музичний фрагмент, який відображає їхній настрій.

Учні старшого віку можуть оцінити як настрій, так і свій емоційний стан. І питання: «Що ти відчуваєш зараз? Які емоції ти відчуваєш?» швидко стають звичними й не викликають здивування. Тут доречні глибші варіанти рефлексії.

Наступною із рефлексійних практик є рефлексія змісту навчального матеріалу. Вчитель використовує її, щоб з’ясувати, як учні усвідомили зміст пройденого.

У кінці уроку школярі проходять рефлексію, що ґрунтується на ідеї недоповнених тверджень. Вони мають виразити свої думки чи враження, завершуючи речення, такі як:

1. «Сьогодні я осмислив/ла...»
2. «Під час уроку я виявив/ла, що...»

3. «Мене здивувало...»
4. «Урок надихнув мене на думки про...»
5. «Я вирішив/ла спробувати...»
6. «У мене виникла ідея щодо...»
7. «Мені до уваги було привернуто...»
8. «Після уроку я розумію, що...»
9. «Нове для мене було...»
10. «Я визначив/ла, що...»
11. «Зробивши аналіз, я зрозумів/ла...»
12. «Тепер я можу сказати, що...»
13. «У результаті уроку я вивчив/ла …» *(Пеньковська, 2003:20).*

Такий варіант рефлексії дає змогу вчителеві з'ясувати та проаналізувати рівень усвідомлення учнями змісту засвоєного матеріалу.

Письмові рефлексії на уроці є потужним інструментом для активізації навчального процесу і безпосередньо розвитку критичного мислення учнів. Вони дозволяють виражати свої думки, переживання та враження, а також систематизувати й аналізувати отриману інформацію. Ось деякі аспекти їхньої значимості та методики застосування *(Пуховська, 2011:97–106):*

Значимість письмових рефлексій на уроці:

– Стимулюють саморефлексію. Письмові рефлексії надають учням можливість зосередитися на власних думках та переживаннях, що сприяє їхньому самопізнанню та розвитку.

– Закріплюють матеріал. Під час написання рефлексій учні систематизують та узагальнюють інформацію, що допомагає закріпити знання, отримані під час уроку.

– Розвивають критичне мислення. Учні вчаться аналізувати історичні події, виражати власні погляди та аргументувати свої думки, що сприяє розвитку їхнього критичного мислення.

– Залучають до активного навчання. Письмові рефлексії створюють можливість для індивідуального висловлення думок та переживань учнів, що сприяє їхньому більш активному залученню до навчального процесу.

Доцільно зазначити методику застосування:

1. *Формулювання питань* (учитель може поставити запитання чи запропонувати тему для рефлексії, яка стосується матеріалу, вивченого протягом уроку).

2. *Час для написання* (для забезпечення якісної рефлексії важливо дозволити учням достатньо часу для написання, щоб вони мали можливість уважно поміркувати і виразити свої думки).

3. *Індивідуальний підхід* (кожен учень має власний спосіб мислення та вираження думок, тому важливо створити умови для індивідуального вираження кожного).

4. *Обговорення результатів* (після написання рефлексій учителю можна провести обговорення й аналіз отриманих відповідей, що сприятиме поглибленню усвідомлення та розуміння матеріалу і розвитку критичного мислення).

Письмові рефлексії на уроці історії є ефективним засобом для стимулювання навчального процесу та ефективного розвитку критичного мислення учнів. Їхня значимість полягає в тому, що вони дозволяють школярам активно залучатися до процесу навчання та розвивати власні аналітичні й аргументаційні навички.

Необхідним етапом в організації уроку є рефлексія, яка сприяє формулюванню отриманих результатів, визначенню мети подальших дій та коригуванню цілей, поставлених учнями. Особливо актуальною є рефлексія для дистанційних форм навчання. І тут у рефлексії учень представляє механізм самопізнання діяльності, який допоможе як йому, так і дистанційному педагогу спостерігати за перебігом навчання. Рефлексія включає в себе важливий аспект – постановку цілей. Учень встановлює свої освітні цілі, реалізує їх і подальше вивчення способів їх досягнення.

Рефлексія може бути:

– індивідуальною – формування реальної самооцінки (здатність оцінити свою роботу, обговорення з дитиною результатів самооцінки пояснення вибору того чи іншого рівня).

– груповою – підкреслення цінності діяльності кожного члена групи для досягнення максимального результату у вирішенні поставленого завдання. («Ми могли б зробити це, якби не працювали разом з нами ... (ім'я)», «Яка допомога надавалася ... (ім'я)» *(Савченко, 2015:2–6)*.

Алгоритм групової рефлексії:

1. Як взаємодія під час виконання завдання вплинула на процес?

– Чи підсилювало це ефективність?

– Чи сповільнювало це процес виконання завдання?

– Чи вплинуло це на точність виконання завдання та взаємини в групі?

2. На якому рівні спілкування був найбільший акцент?

– Обмін інформацією?

– Взаємодія?

– Розуміння?

– Чи були рівномірно задіяні всі рівні спілкування?

3. Які комунікативні проблеми зазнавали учасники під час виконання завдання?

– Чи було недостатньо інформації?

– Чи була нестача комунікації (мовних зразків, текстів тощо)?

– Чи виникали проблеми у взаємодії?

4. Яким стилем спілкування переважно користувалися під час роботи?

– Чи було воно орієнтовано на людину?

– Чи було воно орієнтовано на виконання завдання?

5. Чи залишилися в групі єдність та спільність під час виконання завдання, чи, навпаки, були вони порушені?

6. Хто або що справило вирішальний вплив на події в групі?

– Вибір лідера, що виник під час виконання завдання.

– Небажання більшості учасників групи налагодити контакт.

– Недорозуміння щодо завдання, поставленого для спільної роботи.

– Завдання виявилося нудним або складним.

Як один із варіантів учням пропонується варіант невеликої анкети, яку можна адаптувати, доповнюючи або змінюючи залежно від того, на які аспекти уроку хочеться звернути особливу увагу. Учні також можуть обґрунтовувати свої відповіді.

1. Під час уроку я працював/ла... активно / пасивно.

2. Зі своєї роботи на уроці я відчуваю... задоволення / незадоволення.

3. Мені здалося, що урок був... коротким / довгим / легким / важким.

4. Після уроку я почувався/лась... невтомлений/на / втомлений/на.

5. Мій настрій після уроку... покращився / погіршився.

6. Матеріал, який викладався на уроці, мені здався... зрозумілим / незрозумілим / корисним / безкорисним / цікавим / нудним.

7. Домашнє завдання мені здається… цікавим / нецікавим тощо.

Вчитель історії може створити та використовувати словник настроїв, що містить перелік історичних постатей, подій, які викликають різні емоційні стани людини. Робота будується так: із самого початку уроку діти обирають визначення, яке відповідає його настрою. На закінчення уроку вчитель пропонує кожному вибрати лише одного з однокласників, якому хочеться висловити подяку за співпрацю й пояснити, у чому саме полягала ця співпраця. Вчителі повинні виключити себе серед обраних осіб. Педагог заключно вибирає тих, кого висловили найменше разів, намагаючись дібрати переконливі слова вдячності для цього учасника *(Дуброва, 2016:43–48)*.

Учням пропонується відповісти послідовно на запитання:

1. Як ви оцінюєте відповідність вашим очікуванням і кому ви бажаєте висловити подяку за це (крім учителя)?

2. Що не відповідає вашим очікуванням і чому?

Окрім цього, учням пропонується вибрати по дві картинки з тих, що розкладено на столі: перша, яка максимально відображає їх стан на початку уроку, і друга – яка відображає їх стан на його завершенні. Потім будь-хто охочий може пояснити свій вибір, наводячи одну або дві причини для кожної обраної картинки. Коментарі з боку інших однокласників

або вчителя не дозволяються. Вчитель коментує свої картинки в кінці, підводячи підсумки уроку.

Використання технологій на уроках історії може значно збагатити процес навчання та стимулювати рефлексію учнів.

На нашу думку, одними із найефективніших технологій є:

1. Технологія «Мікрофон»

Ця технологія створює можливість для всіх висловлювати свої думки або позиції швидко та послідовно, відповідаючи на запитання чи висловлюючи свої думки. Учні використовують відкриті речення, такі як: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було…» або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок…», і передають «іграшковий мікрофон» один одному, щоб кожен міг висловити свою думку. Відповіді дітей не обговорюються *(Марусинець, 2012:39–40)*.

2. Технологія «Робота в парах»

1. Метод «Інтерв'ю» включає в себе те, що «кореспондент» ставить дітям запитання на тему проведеного уроку, використовуючи відкриті запитання типу «як?», «чому?», «що?» та просить навести приклади й обговорити, де ця тема може знадобитися у майбутньому житті.

2. Учні в парах можуть взаємно тестувати та оцінювати один одного або аналізувати роботу іншого. Кожному додається завдання. Діти виконують його, після чого міняються зошитами для перевірки. Вчитель на дошці показує правильні відповіді. Після цього проводиться підсумок виконаного завдання.

3. Мініанкети

Учні ведуть записи у таблиці, відмічаючи «+» для того, що їм зрозуміло, «–» – що потрібно ще вивчити або вдосконалити, і «?» для того, що вони б хотіли дізнатися більше *(Марусинець, 2012:39–40)*.

Важливо зазначити декілька ефективних технологічних інструментів для цього:

– Використання відеоматеріалів на уроках історії може заохочувати учнів до рефлексії, особливо коли відеоролик відображає реальні історичні події або розповідає історію через різні перспективи. Після перегляду відео школярі можуть обговорювати свої враження, аналізувати події та робити висновки.

– Використання інтерактивних презентацій, таких як *Prezi* або *Google Slides*, може зробити уроки історії цікавішими та залучити увагу учнів. Вони можуть містити ілюстрації, анімацію та посилання на додаткові ресурси, що сприяє поглибленню розуміння матеріалу і стимулює рефлексію.

– Віртуальні музеї та екскурсії дозволяють учням досліджувати історичні об'єкти та події безпосередньо з класу. Це може стимулювати рефлексію, оскільки діти мають можливість долучитися до власних вражень

та думок під час віртуального відвідування різних місць і часових періодів.

– Створення онлайн-форумів або обговорень у мережі, де учні можуть ділитися своїми думками, поглядами та запитаннями з іншими, сприятиме активній рефлексії. Учасники можуть обговорювати різні аспекти історичних подій та ділитися своїми враженнями й дослідженнями.

– Використання інтерактивних ігор або симуляцій історичних подій може стимулювати рефлексію та критичне мислення школярів. Вони можуть відтворювати реальні ситуації та вимагати від учнів приймати рішення, що допомагає їм розуміти причини й наслідки історичних подій.

4. Цікавим є прийом роздуму у формі сінквен (від *фр.* Cinq – п'ять), тобто п'ятирядковий вірш, написаний за певними правилами:

– перший рядок має бути назвою теми одним словом (зазвичай це іменник, але може бути й займенник);

– опис другого рядка за допомогою двох слів (прикметників або дієслів);

– третій рядок містить опис дії в межах теми трьома словами (дієсловами);

– четвертий рядок – фраза з чотирьох слів, яка показує ставлення до теми (почуття в одній фразі);

– п'ятий рядок є підсумком, висновком (як правило, синонімом першого слова, вираженого будь-якою частиною мови) *(Марусинець, 2012:39–40)*.

За допомогою складання вірша учні ставлять акценти, що вони запам'ятали.

1. Вправа *«Риб'ячий кістяк», або ж «Фішбоун»*

Перед початком вправи на дошці або в зошитах малюється схема риб'ячого скелета. Голова риби відображає тему чи основну проблему, яка обговорюється. Верхні кісточки представляють основні поняття теми та причини виникнення певної проблеми. Нижні кісточки відображають суть понять, тверджень або фактів, які розкривають причину проблеми. Хвіст риби відображає висновки за темою. На завершення уроку учні визначають основні аспекти нової теми як узагальнення пройденого матеріалу *(Полонська, 2021:172)*.

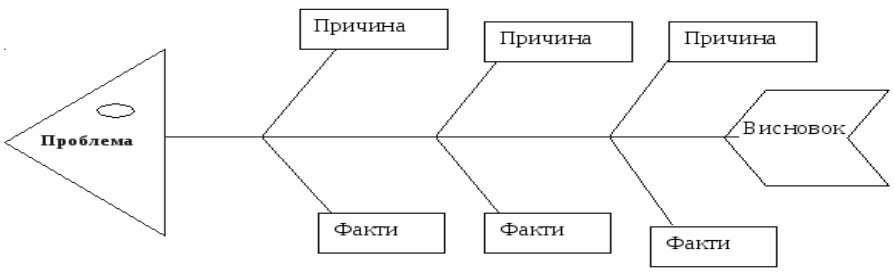


Рисунок 1. Вправа «Риб'ячий кістяк»

Отже, для кращої організації класної діяльності, прискорення процесу вдосконалення та розкриття творчого потенціалу учнів на етапі рефлексії важливо впроваджувати інтерактивні технології. Вони створюють умови навчання, при яких кожен учень успішно засвоює матеріал, розвиває свій інтелект та готується до творчої самореалізації. Загалом використання технологій на уроках історії може значно покращити якість навчання та стимулювати рефлексію учнів, роблячи його цікавішим і ефективнішим.

У процесі вивчення історії дуже важливу роль відіграє здатність учнів до рефлексії.

По-перше, це дозволяє проаналізувати успішність учнів, виявити їх сильні та слабкі сторони і, відповідно, зрозуміти, на що потрібно звернути більше уваги.

По-друге, це допомагає усвідомити очікуваний результат навчання, що є дуже потужним мотиваційним фактором до вивчення предмету. Тому виникає потреба у розвитку в дітей, які вивчають історію, здатності до рефлексії *(Бугерко, 2003:46–53)*.

Основна мета рефлексивної діяльності в процесі вивчення історії – допомогти усвідомити те, що насправді відбулося на уроці, тобто виділити головне, продумати і зрозуміти зміст навчального матеріалу через аналіз. Іншим завданням рефлексії є побудова учнями логічного ланцюжка, порівняння своїх методів і прийомів з тими, якими користуються однокласники *(Полонська, 2021:172)*.

Щоб навчити учнів рефлексивної діяльності, вчитель повинен розвивати в них уміння самостійно визначати причини своїх успіхів і невдач, формувати навички пошуку та визначення проблеми, а також її розв’язання, вчити дітей визначати свій рівень успішності на кожному етапі навчання. Отримання рефлексивних навичок суттєво впливають такі фактори та умови: виконання домашніх завдань (що є природною та зрозумілою вимогою, сприяючи усвідомленню навчальних дій), застосування вчителем новаторських методів контролю, таких як портфоліо, проєкти, презентації (які візуалізують успіх учня та допомагають йому краще орієнтуватися у власних досягненнях).

Стимулювання бажання учня навчатися прямо залежить від рівня розвиненості його особистісної рефлексії. Іншими словами, без усвідомлення та розуміння власних дій учень не може повністю зануритися у процес навчання. Особистісна рефлексія, спрямована на навчальну діяльність, охоплює всі аспекти людської істоти: фізичний («Чи встиг я?»), психологічний (розуміння комфорту чи дискомфорту), інтелектуальний («Що я зрозумів, навчився і що ще залишилося?») та духовний («Стало мені краще чи гірше?»).

Самостійність і самоорганізація школяра починається з уміння розрізняти: «Це мені вже відоме і я це вмію», «Я вже трохи про це знаю, але мені ще треба розібратися...», «Я не знаю», «Мені потрібно дізнатися...». Без цієї здатності учень не може самостійно керувати своїм процесом навчання. Тому саме дії самоконтролю та самооцінки можна назвати стартовими діями в засвоєнні знань *(Полонська, 2021:172).*

Вплив рефлексії на якість засвоєння історичного матеріалу є значимим і комплексним, оскільки цей процес активно впливає на когнітивний, емоційний та соціальний аспекти навчання, а саме:

– Під час рефлексії учні мають змогу проаналізувати історичні факти та події з різних точок зору, що сприяє їхньому глибшому розумінню. Вони можуть розглядати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати значення подій у контексті часу та місця, а також робити висновки про їхній вплив на сучасність.

– Рефлексія на уроці історії стимулює розвиток критичного мислення учнів. Вони навчаються аналізувати історичні джерела, перевіряти їх достовірність та обґрунтовувати свої висновки. Цей процес допомагає їм стати об'єктивнішими та критичнішими у розумінні подій минулого.

– Рефлексія допомагає учням узагальнити та систематизувати отримані знання про історію. Вони можуть створювати конспекти, складати схеми або написати короткі реферати, що сприяє кращому засвоєнню та збереженню матеріалу.

– Рефлексія дозволяє учням краще зрозуміти свої думки, переконання та вплив минулих подій на їхнє життя. Вони навчаються аналізувати свої дії та реакції на навчальний матеріал, що сприяє їхньому особистісному розвиткові та саморефлексії.

– Впровадження рефлексії під час уроків історії може збільшити зацікавленість учнів у предметі. Вони стають більш зацікавленими у навчання, бо усвідомлюють, що їхні думки та висновки мають вагу і можуть бути враховані *(Павелків, 2019:84–98).*

Отже, рефлексія на уроці історії впливає на якість засвоєння історичного матеріалу, збагачуючи навчальний процес та сприяючи розвитку критичного мислення й саморефлексії учнів. Рефлексія може виконувати роль теоретичної практики і засобу розуміння мети, змісту та методів власної діяльності; відображати внутрішній стан учня, а також служити інструментом для самопізнання.

Критичне мислення і рефлексія у навчанні – це два поняття, що доповнюють одне одного. Відсутність у дитини вміння критично мислити, тобто аналізувати інформацію, коли немає чіткого розуміння причинно-наслідкових зв'язків, ускладнює вивчення минулого. Дитина неспроможна побудувати логічний ланцюжок подій, боїться помилок, не сформовано

її вміння адекватного оцінювання своєї діяльності, отже немає навички рефлексуват. Адже рефлексія являє собою самоаналіз діяльності, що у свою чергу тягне часткове засвоєння навчального матеріалу через нерозуміння важливих речей, які вимагають більшої уваги та включеності, але дитина через певні особливості віку, рівня знань не може бачити ці речі *(Дуброва, 2016:43–48)*.

Одним з головних цілей української освіти сьогодні є розвиток учнів загальноосвітніх закладів, зокрема гімназій, які здобувають базову середню освіту в 5–9 класах, у напрямку формування й розширення їх критичного мислення. Ця проблема стала особливо актуальною у зв'язку з проведенням реформи Нової української школи *(Павелків, 2019:84–98)*.

Зокрема, Концепція НУШ вказує на необхідність розвитку критичного мислення як наскрізного вміння, що розвивається засобами всіх навчальних предметів і є основою формування компетентностей учнів *(Бех, 2011:9–14)*. Ця ідея відображена і в Державному стандарті базової середньої освіти, де набуття навичок критичного мислення зафіксовано в результатах навчання учнів усіх освітніх галузей *(Державний стандарт базової середньої освіти, 2020)*.

Під критичним мисленням ми розуміємо здатність особистості самостійно аналізувати реальність, інформацію, знання, погляди та висловлювання інших осіб, а також здатність знаходити ефективні рішення в різних життєвих ситуаціях.

Базова модель технології критичного мислення передбачає послідовність трьох етапів роботи з навчальним матеріалом на уроці: 1) виклик (етап актуалізації наявних знань); 2) осмислення (етап засвоєння нового матеріалу); 3) рефлексії (етап закріплення вивченого матеріалу та формування висновків) *(Пеньковська, 2003:20)*.

Розвиток критичного мислення крізь призму рефлексії на уроці історії є важливим аспектом освіти, оскільки історія не лише розповідає про минуле, але й навчає аналізувати, розуміти та оцінювати події та процеси. Ось деякі способи, які допомагають у розвитку критичного мислення через рефлексію на уроці історії:

1. Постановка запитань.

Запитання, які ставлять учні собі під час рефлексії, допомагають їм аналізувати історичні факти та події. Постановка запитань стимулює критичне мислення та допомагає виявляти різні точки зору.

2. Аналіз причинно-наслідкових зв'язків.

Під час рефлексії учні можуть досліджувати причини та наслідки історичних подій. Це сприяє ефективному розвитку їх критичного мислення, оскільки вони навчаються розуміти взаємозв'язки між різними подіями.

3. Оцінка джерел.

Рефлексія дозволяє учням критично оцінювати історичні джерела, визначаючи їхню достовірність, точність та об'єктивність. Вони навчаються розрізняти факти від інтерпретацій та визначати значення кожного джерела для їхнього дослідження *(Бех, 2011:9–14)*.

4. Формулювання аргументів.

Під час рефлексії учні мають змогу висловлювати свої думки та переконання з обґрунтуванням і аргументацією. Вони навчаються аналізувати історичні факти та ставити запитання, щоб підтримати свої погляди *(Павелків, 2019:84–98)*.

5. Обговорення та дебати.

Рефлексія може включати обговорення та дебати навколо історичних тем та подій. Це стимулює учнів до критичного мислення, оскільки вони навчаються аналізувати різні точки зору та висловлювати свої думки.

Таким чином, за допомогою рефлексії на уроці історії учні розвивають критичне мислення, оцінюючи й аналізуючи історичний матеріал із різних точок зору. Цей процес допомагає їм стати об'єктивними, аналітичними та самостійними у своїх судженнях і рішеннях.

Мотивація учнів під час навчальної діяльності – це окремий та важливий етап уроку, тож її слід підсилювати різними методами, враховуючи цілі й характер уроку. Основні методи формування мотивації включають:

– Пояснення теоретичної значущості навчального матеріалу для учнів.

– Забезпечення можливості практичного використання знань у повсякденному житті.

– Створення проблемних ситуацій, які стимулюють активну участь та пошук рішень.

– Підтримка успішних випробувань, що підсилює впевненість у власних здібностях.

– Покладання акценту на близькі й віддалені перспективи навчання, що мотивує учнів до досягнення успіху.

До ключових методів стимулювання мотивації та пізнавальних інтересів учнів відносяться:

– Ефективна організація навчального процесу.

– Встановлення авторитету вчителя.

– Стиль комунікації.

– Самостійна активна пізнавальна робота учнів.

Методи, які спонукають до зацікавлення у навчанні, включають:

– Встановлення ситуацій, де присутня новизна у знаннях.

– Створення ситуацій, які викликають емоційні та ціннісні реакції.

– Формування ситуацій, що спонукають до активної участі.

– Використання методу дива, що викликає здивування та захоплення.
– Підтримка на основі особистого досвіду учнів.
– Проведення навчальних дискусій.
– Використання пізнавальних ігор *(Полонська, 2021:172).*

Завданням загальної середньої освіти є творення особистості учня, розкриття його потенціалу та розвиток здібностей і талантів. Це неможливо здійснити без мотивації учнів до вивчення того чи іншого предмету. Адже зацікавленість сприяє тому, що школярі набагато швидше сприймають матеріал, він надовго залишається у їхній пам'яті. Учні перетворюються з об'єкта навчання на суб'єкт, тобто разом з учителем стають співавторами навчального процесу, що передбачає їх участь в організації і проведенні навчального заняття, зацікавлюються у досягненні позитивних результатів.

На уроці потрібно створювати педагогічні ситуації спілкування, що дозволяють кожному учневі, незалежно від рівня його готовності до уроку, проявляти ініціативу, самостійність та креативність у виконанні завдань. Окрім цього, необхідно створювати умови, за яких у дітей не було б часу відволікатися від процесу пізнання.

Зазначимо такі чинники мотивації завдяки рефлексії *(Дуброва, 2016:43–48)*:

– Рефлексія на уроках історії може відігравати важливу роль у підвищенні мотивації учнів до вивчення цієї дисципліни. Вона допомагає учням зрозуміти важливість історії, збільшити їхній інтерес до предмету та розкрити його значення для сучасного світу.

– Рефлексія дозволяє учням відображати на історичних подіях свої досвід, відчуття та переконання. Це допомагає їм зрозуміти, як минуле впливає на сучасність та їхнє особисте життя *(Полонська, 2021:172).*

– Рефлексія дозволяє розуміти, як історичні події впливають на теперішнє. Вони можуть обговорювати сучасні проблеми та явища, які мають історичні корені, що стимулює їхній інтерес до вивчення історії.

– Рефлексія може стимулювати учнів до проведення власних досліджень та розкриття історичних фактів та подій. Це дозволяє їм почувати себе активними учасниками процесу навчання і розвивати самостійність та ініціативу.

– Рефлексія може включати обговорення та дебати навколо різних історичних тем. Це допомагає дітям бачити різні точки зору та формувати власні погляди на проблеми, що стимулює їхній інтерес до предмету *(Дуброва, 2016:43–48).*

– Рефлексія може включати творчі завдання, такі як написання творів, створення проєктів або рольові ігри, які допомагають учням зануритися в історичний контекст та розкрити свою творчість.

Загалом рефлексія на уроках історії може стимулювати мотивацію до вивчення цієї дисципліни, роблячи його цікавішим, зрозумілішим та актуальнішим для них. Вона дозволяє учням бачити значення історії в їхньому житті та світі.

Висновки. У статті досліджено та проаналізовано значення й методи застосування рефлексії на уроках історії. Рефлексія виявилася важливим інструментом для стимулювання активного навчання та розвитку критичного мислення учнів. Здійснений огляд літератури та аналіз практичних прикладів підтвердили цю гіпотезу. Під час дослідження виявлено, що рефлексія на уроках історії допомагає учням глибше розуміти історичний матеріал, розвивати критичне мислення та самооцінку, збагачувати свої знання шляхом власного аналізу та обговорення історичних подій.

Рефлексія на уроці історії впливає на якість засвоєння історичного матеріалу, збагачуючи навчальний процес та сприяючи розвитку критичного мислення і саморефлексії учнів. Рефлексія може проявлятися як форма теоретичної роботи та метод усвідомлення мети, змісту і прийомів власної діяльності, може відображати внутрішній стан учня та слугувати засобом самопізнання. Застосування різноманітних методів рефлексії, таких як письмові висловлення, обговорення, використання інтерактивних технологій та творчі завдання, дозволяє створити сприятливі умови для активної участі учнів у навчальному процесі та досягнення більшого розуміння й апробації історичного матеріалу.

Як рекомендації в мотивації за допомогою рефлексії визначено ефективність різних методів рефлексії на уроках історії у різних вікових та соціокультурних групах учнів, щоб розширити розуміння процесу і знайти найбільш оптимальні підходи до використання рефлексії в освітньому процесі Нової української школи.

Новизна дослідження: зроблено спробу аналізу та оцінки ефективності використання методів рефлексії на уроках історії, подальшого розвитку набуло вивчення методів та прийомів упровадження рефлексивних практик у процесі навчання, підготовлено власні висновки та зроблено апробацію дослідженої теми.

Практичне значення отриманих результатів. Результати дослідження щодо застосування рефлексивних практик на уроках історії мають практичне значення для всіх учасників освітнього процесу. Ці результати можуть стати корисним додатковим інструментом для вчителів історії при плануванні та проведенні уроків. Вони можуть використовувати вивчені методи та прийоми для збагачення навчального процесу, що зробить його більш захопливим та ефективним. Дослідження також може сприяти підвищенню професійної кваліфікації вчителів,

допомагаючи їм освоїти нові підходи застосування технології рефлексивних практик.

Список використаних джерел:

Бех, І. (2011). Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*, 8, 9–14.

Білик, Н., Добряк, І. (2021). *Сучасний урок: 50 способів порефлексувати*. Полтава: ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 74–76. URL: https://ed.poippo.pl.ua/handle/022518134/513

Васильєва, В. (2018). Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. *Всеосвіта: проєкт.* URL: https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-roli-i-zavdanna-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html

Галузяк, В. (2013). Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»,* 39, 59–65.

Гулай, О., Кабак, В. (2022). Цифрові інструменти GOOGLE як засіб удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 14–21.

Державний стандарт базової середньої освіти. № 898. (2020). *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16

Зімовін, О., Заїка, Є. (2014). Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 47, 65–71.

Марусинець, М. (2012). Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи,* 43(1), 39–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43(1)__8.

Муляр, О., Герасимюк, І. (2024). Рефлексія як чинник розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. *Професійна компетентність педагога: теорія, методика, практика*: матеріали Всеукраїнської інтернет-конференції (18 квіт. 2024 р., м. Луцьк), 187–190.

Опалюк, Т. (2017). Інформаційні технології у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. *Молодь і ринок*. 9, 104–110.

Павелків, Р. (2018). Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*: зб. наук. праць (упоряд. Р. Павелків, В. Безлюдна, Н. Корчакова). 11, 5–10. Рівне.

Павелків, Р. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти*. 8, 84–98.

Полонська, Т. (2021). Рефлексія як невід'ємний складник критичного мислення учнів гімназії на уроках іноземної мови. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень*. 172.

Пометун, О. (2020). *Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи.* (С. 55). Київ: Вид. дім «Освіта».

Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Пуховська, Л. (2011). Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 97–106. URL: https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/371290

Савченко, О. (2015). Рефлексивний компонент уроку. *Учитель початкової школи.* 4, 2–6.

Сенчина, Н. (2017). Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені КД Ушинського*. *Педагогічні науки*, 5, 106–111.

Тихонович, В. (2023). Рефлексія як фактор забезпечення гармонійних взаємовідносин у командній роботі. *Psychology Travelogs*, 3, 62–71.

Уличний, І. (2020). Рефлексія як механізм фахової підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 190, 151–155.

2.6. Використання інноваційних технологій як фактор професійного розвитку педагогів громадянської та історичної освітньої галузі

(Ірина Олевська)

Визначальна ознака сучасного суспільства полягає у переорієнтації економіки держав на новий рівень технологічного розвитку на основі розробки і використання інноваційних технологій. Суспільство висуває нові вимоги до освіти, однією з яких є підготовка людей, які достатньо ефективно встановлюють нові стосунки у реальності, що швидко змінюється, спроможні знаходити спосіб спілкування в новому оточенні, приймати критичні рішення. Освіта і наука сьогодні стають пріоритетними факторами розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя будь-якої країни. В Україні формується нова система освіти, орієнтована на вихід у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці освітнього процесу. Модернізується система освіти – пропонуються інший зміст, підходи, поведінка, педагогічний менталітет.

За цих умов особливого значення набуває проблема інновацій у сфері знань, де основним результатом діяльності освітнього закладу повинно стати впровадження інноваційних технологій. Учитель сьогодні завжди у пошуку. Він має навчити учнів критично мислити, оцінювати дійсність, мати і відстоювати власну думку та виробляти індивідуальний стиль.

Набуття учнями компетентностей та ключових умінь XXI століття – актуальна стратегія державної політики, яка базується на дослідженнях та розробках міжнародних освітніх організацій, європейських партнерів Міністерства освіти і науки України, мета якої – створити умови

для саморозвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Одним зі шляхів модернізації освітньої системи України постає впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій і методів. Інновації (*італ.* innovatione – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Термін «інновація» означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Запозичення цього терміна пов'язано з бажанням виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час мають дати «максимальний ефект» незалежно від особливостей окремих учнів та класу, їхніх бажань і здібностей.

Поняття «технологія» виникло у світовій педагогіці також як протиставлення існуючому поняттю «метод». Недолік методу полягає в його негнучкості та статичності. Широкого поширення термін «технологія» набув у 1940-х рр. і був пов'язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання. У 60-х рр. поняття «технологія освіти» розглядалося під кутом зору програмного навчання і використання обчислювальної техніки у навчанні *(Крамаренко, 2002:8)*.

З початку 80-х рр. XX століття, все більше вживається термін «педагогічні технології». На його визначення нема єдиного погляду: одні розуміють це як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; другі – цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті – цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. Кожний із цих підходів має право на існування, бо охоплює різні сторони навчального процесу. Тому є велика кількість педагогічних технологій.

Під інноваціями у навчанні розуміють (у широкому значенні) процес створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для розв'язання тих дидактичних проблем, які вирішуються звичними, традиційними методами, а також результат творчого пошуку нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: нові технології, оригінальні дидактичні ідеї, форми і методи навчання.

Педагогічна інноватика належить до системи загальнонаукового і педагогічного знання. Вона виникла і розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти і є однією з фундаментальних дисциплін, яка суттєво прискорює процеси оновлення освіти.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності й мислення, що спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, впровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов.

У сучасних умовах гуманізації й демократизації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У книзі «Сто порад учителю» він писав: «Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...». Завдання вчителя – допомогти учневі знайти себе в житті; пробудити чи розвинути в дитині те творче зернятко, яке є в кожному та закладене там природою *(Сухомлинський, 1977:480).*

Разом з прийняттям нової парадигми освіти (гуманістичної, особистісно орієнтованої), поширенням педагогічних досліджень, об’єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічних методів та технологій інноваційного характеру, розвитком науки управління в цілому, виникла необхідність корегування завдань, що стоять перед розвитком освіти в Україні в цілому та перед закладами загальної середньої освіти зокрема.

На сучасному етапі розвитку нові педагогічні технології розробляються у теоретичному й дидактичному аспектах. Проблема застосування інновацій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльникова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Крівчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інноваційних технологій для посилення ефективності процесу навчання.

Поєднання інноваційних методів та технологій навчання на уроках історії зумовили відступ від чіткої структури комбінованого уроку та появі нестандартних (нетрадиційних) уроків. Такі форми освітньої діяльності внесли інтерактивні зміни у діяльність і вчителя, й учнів, перетворюючи їх на ігрову (моделювальну), дискусійну, рефлексивну діяльність, де переважають проблемно-пошуковий метод, методи стимулювання інтересу та мотивації навчальної діяльності учнів. Таким чином, із використанням інноваційних методів та технологій навчання відбувається переорієнтація з пасивних форм на активну творчу навчальну працю.

Сучасні вимоги освітніх стандартів спонукають педагогів не тільки надавати учням інформацію, але й шукати шляхи практичного застосування її у повсякденному житті. Знання – для збагачення життєвого досвіду, а не заради самих знань. За останні роки у підходах до викладання предметів

суспільствознавчого циклу відбулись значні зміни. У першу чергу це стосується методології викладання, застосування інноваційного навчання, яке спрямоване на розвиток здібностей учнів.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник вирішальний під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий учитель має широкі можливості й необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, пропонувати нові технології та методи навчання, здійснювати докладну структуризацію досліджень освітнього процесу. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога, тобто сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Наявність інноваційного потенціалу педагога визначають такі чинники: творча здатність генерувати нові ідеї; інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів, високий культурно-естетичний рівень, освіченість; відкритість особистості педагога до нового і сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності, гнучкості та широті мислення.

За інноваційними технологіями – майбутнє, адже вони дають широкий простір для самостійної роботи, творчості учнів, підвищення рівня їх соціалізації. Викладання історії в школі сьогодні вимагає від учителя творчого підходу, особливо у виборі методичних прийомів і засобів, наочного матеріалу, перенесення акценту викладання на цілеспрямоване навчання, тобто на визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності учня.

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямовано не на навчальний предмет і подання учневі певної суми знань, а перш за все на його інтелектуальний розвиток. Не так важливо чогось вчити дітей, як важливо створити ситуацію, в якій дитина просто могла б учитися сама і робила б це із задоволенням.

Отже, на перший план в інноваційному навчанні висувається вироблення в учнів певних навичок наукового сприйняття історії, а саме: розвивати розуміння того, як минуле раніше було представлене та інтерпретоване; збирати й аналізувати матеріали, що надходять із різних джерел, і критично використовувати їх в історичному контексті; вибирати поміж різними версіями або тлумаченнями минулого кілька точок зору і давати їм оцінку; відрізняти факт від вимислу, викривати упередженість,

необ’єктивність, стереотипність, шаблонність; розуміти, що ті чи інші історичні висновки можна знову оцінювати у світлі нових або заново переглянутих фактів *(Ничкало, 2018:122)*.

Основною ідеєю сучасного навчання є самореалізація, самовдосконалення творчої особистості, яка потребує створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, формує інтелектуальний потенціал; сприяння розвитку природних задатків учнів, їхніх моральних якостей; налаштовування на подальшу творчо усвідомлену самодіяльність, що відповідає їхнім духовним потребам, задовольняє прагнення до самореалізації і прояву особистісних якостей. Усе це є ефективним способом комплексного розвитку особи, виявлення й формування її творчого потенціалу. Виконання такого завдання можливе лише за суб’єкт-суб’єктної моделі навчання, у якому провідне значення має застосування інноваційних методів *(Баханов, 2000:19)*.

Інноваційне навчання передбачає суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників освітнього процесу, одиницею управління якою є цілісна навчально-проблемна ситуація. У такому навчанні акцент зміщується з традиційних організаційних форм і методів на творчу імпровізацію вчителя, на його можливість відкривати, розробляти, удосконалювати і застосовувати творчі пізнавальні завдання для учнів. Таким пріоритетом інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання.

Освітня інноваційна діяльність є способом досягнення ефективнішого розвитку нашого суспільства, його адаптації та входження до числа розвинених країн світу. Виходячи із нових реалій і потреб суспільства, ми повинні зрозуміти, що особливістю сучасності є те, що людина, щоб реалізуватися в соціумі, повинна вчитися практично все своє життя, активно діяти і природно сприймати зміни. Узгодженість освітнього процесу, освітніх показників, які визначають його якість відповідно до вимог суспільства, – це умова, без якої якісна освіта залишається лише на рівні розмов про неї.

Процес навчання потребує напруженої розумової роботи дитини і власної активності. Мало пояснити, розповісти, продемонструвати. Справжнього результату можна досягти лише за допомогою інноваційного навчання.

Інноваційні підходи до організації навчально-пізнавального процесу покликані подолати розрив між освітою і вимогами життя. Усі інноваційні технології, що запроваджуються в освіті, орієнтуються на зміну кінцевого результату, виховання особистості, яка вміє самостійно діяти в шкільному та суспільному середовищах.

Одним із пріоритетів інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми. Акцент зміщено у бік творчої імпровізації вчителя, його взаємодії з учнями. Довіра, повага, спілкування, стимуляція почуття гідності, здатності відповідати за себе – все це є головними факторами цих форм роботи. Учень розвиває свою індивідуальність у спільному вирішенні творчих завдань, коли максимально залучається його життєвий досвід та отримані знання. Іншим пріоритетом є диференціація навчання, коли урізноманітнюються форми і методи навчання, коли опорою стають уміння учнів самостійно здобувати знання.

Самооцінка школярів стає головним фактором оцінювання особистих досягнень. Навчання перетворюється на спілкування під час отримання нової інформації. У цьому процесі вчитель навчає учня чогось нового. Одночасно він повинен стати посередником між учнем і навчальним матеріалом, а не єдиним джерелом знань, як це часто тепер трапляється. Виходячи з цієї нової ролі, вчитель повинен: використовувати різноманітні методи подання (презентації) нового матеріалу; завдання, які дозволяють школярам засвоїти навчальний матеріал відповідно до їх досвіду і рівня пізнавальної активності; надати можливість учням демонструвати свої досягнення в отриманні знань.

Організація інноваційного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв’язання проблем.

Багато основних методичних інновацій пов’язано із застосуванням інтерактивних технологій. Інтерактивне навчання має на меті: створення умов для залучення всіх учнів класу до процесу пізнання; формування у школярів як предметних, так і загальнонавчальних умінь та навичок; вироблення життєвих цінностей; створення атмосфери співпраці, взаємодії; розвиток комунікативних якостей і здібностей; створення комфортних умов навчання, які б викликали у кожного учня відчуття своєї успішності, інтелектуальної спроможності, захищеності, неповторності, значущості.

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що процес здійснюється за умови постійної й активної взаємодії всіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії інших учнів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому інтерактивні методи є засобом покращення навчання.

До інноваційних належить і проєктна система (метод проєктів, метод цільових завдань) – організація навчання, за якої учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування і виконання практичних завдань-проєктів.

Своїм підґрунтям проєктна система має концепцію Дж. Дьюї, що зумовило її схожість із лабораторною системою. Мета навчальних проєктів – створення умов для самонавчання учнів, збудження їхньої ініціативи, інтересів і особистих устремлінь.

Відповідно до мети, навчання за проєктною системою складається з ряду досліджень, пов'язаних між собою таким чином, що відомості, отримані від одного, сприяють розвиткові та збагаченню цілого потоку інших.

Основними положеннями проєктного навчання є: надання максимально можливого ступеня свободи учням у питаннях змісту, форми роботи і складності завдань; пріоритет дослідницької діяльності; підключення до навчання всього досвіду дитини; побудова освіти як відповідь на реальні запитання учнів; поєднання раціонального та інтуїтивного у пізнанні.

Інноваційний метод – це перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня. Суть такого навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів у процесі співнавчання та взаємонавчання, де учні розуміють, що вони роблять і для чого.

Використання інноваційних методів на уроках передбачає: постійну, активну взаємодію, взаєморозуміння учителя та всіх учнів класу – учасників процесу навчання; вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань і проблем; рівноправність учителя й учнів як суб'єктів навчального процесу.

Досвід показує, що монологічні підходи у висвітленні історичного матеріалу уже не стимулюють учнів до активного сприйняття понятійного апарату, не розвивають історичне мислення та уяву, не прищеплюють навички роботи з додатковою літературою, документами та краєзнавчими матеріалами. Під інноваціями у навчанні розуміють (у широкому значенні) процес створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для розв'язання тих дидактичних проблем, які вирішуються звичними, традиційними методами, а також результат творчого пошуку нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: нові технології, оригінальні дидактичні ідеї, форми і методи навчання.

Інноваційна спрямованість професійної діяльності вчителя визначається критеріями педагогічних інновацій, до яких учені відносять: новизну, що дає змогу визначити рівень оригінальності досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних і розумових сил учасників педагогічного процесу; результативність та ефективність, що означає певну

стійкість позитивних результатів у діяльності викладача; можливість творчого застосування нових результатів у масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового упровадження в навчальних закладах *(Баханов, 2011:201)*.

Сьогоднішнім учням потрібен зовсім інший темп викладання: потрібні ділові й рольові ігри, проблемні групи, різні активні форми навчання, які вже давно успішно застосовуються в багатьох країнах світу.

Пошуковий підхід перетворює традиційне навчання історії на основі продуктивної діяльності учнів, визначає розробку моделей навчання як інсценованого учнями освоєння нового досвіду. У рамках цього підходу до навчання історії є розвиток в учнів можливостей самостійно освоювати новий досвід; орієнтиром діяльності педагога і учнів є поява нових знань, способів дій.

Ігрова технологія (репродуктивна) впроваджується як цілісне утворення, яке охоплює певну частину навчального процесу, об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажем. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно основному змістові. Таке навчання допомагає активізувати пізнавальний процес.

Через розуміння думок, почуттів і вчинків своїх героїв учні моделюють історичну реальність. При цьому знання, отримані у грі, стають для кожного учня особистісно значущими, емоційно забарвленими, що допомагає йому глибше зрозуміти, краще «відчути» досліджувану епоху.

Метод розігрування ролей найбільш ефективний при вирішенні окремих, досить складних управлінських і економічних завдань, оптимальне вирішення яких не може бути досягнуто іншими методами. Рішення подібних завдань є результатом компромісу між деякими учасниками, інтереси яких не ідентичні. Таке важке завдання вимагає від учня мобілізації всіх умінь, спонукає освоювати й поглиблювати нові знання, розширює їх кругозір і, найголовніше, спонукає опановувати цілим комплексом важливих умінь, у першу чергу комунікативних.

Першочергове завдання історії допомогти молоді побачити образи сучасності в світлі минулого, дати можливість розуміти суперечливі питання майбутнього. Освіта XXI ст. – це освіта для людини. Вона має на меті створення умов для розвитку й реалізації кожної особи, становлення людини, здатної гідно існувати в реаліях нашого віку. Вивчення історії є одним із найважливіших чинників, який формує як свідомість окремо взятого індивіда, так і всього народу.

Сучасна методика у вивченні історії базується на особистісно орієнтованому навчанні. Інноваційні технології спрямовано на виховання соціально адаптованого, свідомого громадянина, здатного творчо і виважено розв'язувати проблеми у процесі самореалізації.

Педагогічні здобутки вітчизняних учителів працюють як на поглиблення знань, так і на формування особистості дитини, її світогляду, вміння самостійно вчитися, критично мислити, аргументовано відстоювати свою точку зору, пробуджують у дитині прагнення до самореалізації. Саме цим аспектам приділяється першочергова увага. Важливо зробити той чи інший урок цікавим та захопливим, щоб учні могли отримати від процесу навчання справжнє задоволення, а як результат – міцні знання, вміння та навички.

До пріоритетів інноваційного навчання відносяться: групова та індивідуальна форми навчання; використання різноманітних методів подачі нового матеріалу; використання завдань, які дозволяють учням засвоїти навчальний матеріал відповідно до їх рівня пізнавальної активності; демонстрація своїх досягнень в отриманні знань.

Одним зі шляхів вирішення цього завдання є використання сучасних педагогічно-освітніх процесів, які дозволять урізноманітнити методи навчання. Розв'язання цих завдань потребує впровадження таких методичних розробок, які б дозволили реалізувати нову освітню парадигму. Серед них важливе місце посідають ігрові методи.

У процесі розробки занять із використанням ігрових технологій потрібно дотримуватись певних принципів: мотиваційний – формування позитивної мотивації до виховної роботи, вирішення певних проблемних професійних ситуацій; орієнтаційно-ціннісний – допомагає створити морально-естетичні критерії та орієнтації; цільовий – визначає цілі виховання та навчання як суб'єктів виховних взаємодій; змістовно-операційний – ігрові методи навчання використовуються на різних дисциплінах; оцінний – гра дає можливість зіставити її результати з метою проведення *(Яцiв, 2006:197)*.

За всесвітньо відомим нідерландським мислителем XX століття Й. Гейзінґа, загальними ознаками гри є: умовний характер, що дозволяє абстрагуватися від дійсності з її монотонністю й утилітаризмом; добровільний характер участі; обмеженість просторовими та часовими рамками; невизначеність розвитку і результатів; фіксованість ігрових дій системою правил і обов'язків; зацікавленість грою, що спричиняє сильний емоційний вплив на людину, активізує її інтелектуальні, духовні й фізичні сили.

Під час використання елементів гри на уроці в класі створюється доброзичлива атмосфера, бадьорий настрій, бажання вчитися. Тільки творчість виправдовує буття людини і наповнює змістом її життя. У грі в учнів виробляються навики зосереджуватись, мислити самостійно, розвивається увага, потяг до знань. Захопившись, учні не помічають, що орієнтуються в незвичайних ситуаціях, поповнюють запас знань, понять, розвивають фантазію. Навіть найпасивніші включаються у гру з великим

бажанням, докладаючи зусиль, щоб не підвести товаришів по грі. Ще понад дві тисячі років тому грецький філософ Платон твердив про неприпустимість насильницького викладання наук дітям і бачив переваги гри: «Жодну науку вільна людина не повинна вивчати як раб. Тому потрібно не по-насильницьки викладати дітям науки, а через гру, тоді ти краще побачиш, хто до чого схильний».

Дидактичні ігри в школі приковують нестійку увагу дітей до матеріалу уроку, дають нові знання, мотивують напружено мислити. Цікавою є ігрова модель «Мандрівка в часі», розрахована на учнів 8 класів. Головною метою цієї гри є максимально якісне засвоєння учнями навчального матеріалу під час формування здібностей до самостійної роботи, логічного аналізу інформації та вироблення власної світоглядної позиції. Основне її завдання полягає в підвищенні особистої пізнавальної активності учнів, максимальному використанні вікових можливостей, комплексному розвитку їх пізнавальних здібностей.

Гра розрахована на навчальний рік (експедицію) і може за бажанням учнів продовжуватись у наступних роках. Усього передбачено три експедиції: у Стародавній світ, Середні віки і вітчизняне минуле. Залежно від мети подорожі можна включили в опис зовнішній вигляд людей, їх зброю, а також архітектурних пам’яток, характеристику видатних історичних осіб і т. ін.

При повторенні вивченого матеріалу можливо використовувати й гру «Герой, дата, подія». Участь у ній бере весь клас. Учитель проходить повз учасників гри, які сидять за партами, й просить одного з них назвати персону, іншого – дату, третього – випадок. Перший учень озвучує ім’я історичної особи, наступний – дату, пов’язану із нею, а третій – подію. На уроках узагальнення можна застосувати гру «Знайди зайве». У добірці матеріалів – подій та імен, назв, дат і визначень – кілька складових елементів відповідають назві теми, а декілька дібрано випадковим чином.

Надзвичайно широкі можливості застосування ігор на етапі закріплення й узагальнення матеріалу. Це різноманітні тренінгові ігри, зокрема, кросворди й ребуси, лото, вікторини та змагання. Ігрові ситуації, створені навколо звичайних вправ, надають змогу модернізувати процес навчання. Зіставляючи дати з подіями та імена з їх діяльністю, учні легко, із задоволенням справляються з цим завданням.

Активізує пізнавальні інтереси школярів гра «Впізнай героя». Один з учасників гри на хвильку виходить із класу. Діти під керівництвом задумують героя, а тоді пропонують вгадати його. Гравцеві, що вгадує, дозволено ставити запитання. Кількість питань можна обмежити до п’яти, між ними пауза триває не довше 30 секунд.

Для того, щоб збільшити словниковий запас учня, зобразити взаємозв'язки між політичними й економічними процесами, показати характерні особливості політичних партій, взаємозв'язки між сировиною і продуктом, актуальним є використання комп'ютерних ігор на уроках історії. До таких, можна віднести бази «Вікторія», «Цивілізація», що являють повні симулятори, поєднуючи в собі різні аспекти політики, економіки, культури. Крім того, можливими є і розроблення в базах *the movies* окремих сцен, постановок для вивчення матеріальних відносин у соціумі окремого періоду.

Використання ігрових технологій на уроках історії не залишають байдужим жодного учня, адже вони надають змогу відчути дух подорожі, романтики, пригод, вжитися в історичні ролі, стимулюють розвиток творчого мислення.

Педагогічні погляди щодо активного навчання традиційно пов'язують із конструктивістською теорією, де зазначається, що індивідууми навчаються, будуючи власні знання, пов'язуючи нові ідеї та досвід із наявними знаннями й досвідом, щоб сформувати нове або розширене розуміння інформації. Ж. Піаже і його послідовники стверджують, що дитина будує (конструює) власні знання і розуміння поступово, крок за кроком, переходячи від наявного рівня до більш глибокого. Навчання, на його думку, також передбачає перехід від короткострокової до довгострокової пам'яті та інкорпорацію нових знань у більш деталізовані і складні ментальні моделі – категорії, які людина використовує для класифікації наступної інформації. Тому для активного навчання потрібна діяльність учнів, під час якої вони встановлюють зв'язок між новою інформацією та їхніми ментальними моделями (наприклад, історичними / соціологічними поняттями чи уявленнями), розширюючи їх розуміння. Якщо потрібно, вчителі мають організувати навчальну діяльність, що дасть змогу школярам виявити та відкоригувати хибні уявлення, допоможе їм реконструювати власні ментальні моделі на основі більш точного розуміння *(Bransford, Brown, Cocking, 1999).*

Ці положення доповнює теорія соціального конструктивізму (соціокультурної теорії розвитку) Л. Виготського про взаємозв'язок між пізнавальними процесами та соціальною діяльністю. За його поглядами, навчання відбувається тоді, коли учні вирішують проблеми, що виходять за межі їх теперішнього рівня розвитку (цей простір він назвав зоною найближчого розвитку дитини переважно у процесі взаємодії з іншими, у школі – з учителем та однокласниками. Саме у зоні найближчого розвитку дитини, яка визначається тим, чого учень може досягти самостійно і чого за допомогою і підтримкою вчителя й однокласників, має фокусуватись навчальна діяльність учня. Отже, виходячи з цих міркувань, зауважимо,

що активне навчання обов'язково передбачає групову роботу учнів з використанням взаємодії однолітків для сприяння розвитку в них розширених і точних ментальних моделей *(Пометун, Гупан, 2018:112).*

На уроках історії доречно використовувати ментальні карти для: складання історичного портрету, розробки проєктів різної складності на практичних заняттях з історії та правознавства, створенні презентацій, «мозкового штурму», розвитку інтелектуальних здібностей учнів під час підготовки до олімпіади тощо. Інтелект-карти можуть використовуватися в навчальному процесі, у самоосвітній діяльності вчителя, підготовки матеріалу з певної теми, вирішення творчих завдань, для тренування творчого мислення, розвитку творчої уяви тощо. Принцип побудови інтелект-карт корисно використовувати на уроках узагальнення з історії України, всесвітньої історії, правознавства тощо. Узагальнення даних по темі відображається на одному зображенні, вся інформація з навчальної теми трансформується в асоціативні зв'язки навчальних понять. Так, наприклад, логічно провести урок із застосуванням майндмепінгу з теми «Розвиток культури першої половини XX століття».

Окрім того, карту знань можна будувати під час конспектування великих за обсягом тем – замість довгих конспектів та витрат часу для запису матеріалів учень формує лише одну блок-схему. Метод інтелект-карт розвиває логіку та вміння згортати весь навчальний матеріал до найважливішого, підвищує якість та інтенсивність навчання, тренує пам'ять.

Карта знань допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності. Карта знань дає змогу охопити одним поглядом тему з історії, саме схема показує все найвагоміше в асоціативних порівняннях та зв'язках.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності можна пропонувати учням самостійно складати певні частини ментальної карти, які стосуються вивченого теоретичного матеріалу. Така практика розвиває в учнів пам'ять, стійкість уваги, викликає зацікавленість. Ментальна карта заохочує вивчення таким чином, що пов'язуються всі блоки матеріалу уроку. Після складання ментальних карт учні мають коментувати свої дії, намагатисяь за допомогою карти розкрити сутність матеріалу теми.

Корисною є діяльність складання ментальної карти у парі або групі. Це задовольняє ту особливість учнів, коли пізнавальний інтерес до навчання спрямований на процес, а не на його зміст. Навчальні труднощі підлітків багато в чому залежать від заохочення, похвали вчителя чи їх відсутності, емоційної сторони навчання, інтересу. Якщо вчитель не стимулює самостійність та ініціативу в учнів, а лише наставляє та контролює результати їх навчальної діяльності, то учні втрачають інтерес до навчання.

Тому на уроках варто приділяти значну увагу цікавим формам вивчення матеріалу, ігровим моментам, інтерактивним методам роботи. У школярів увиразнюються індивідуальні особливості, пов'язані з розвитком самостійного мислення, інтелектуальної активності, творчого підходу до вирішення завдань. У цей період важливо, щоб учитель допоміг учню навчитися самостійно здобувати знання: користуватися додатковою літературою, довідниками, словниками тощо.

Ментальні карти доцільно використовувати у викладанні історії на таких етапах уроку:

– вивчення нового матеріалу – при використанні ментальної карти складні поняття можуть бути пояснені та представлені в систематичному вигляді. Застосування цих карт допомагає вчителю донести до учнів чітке узагальнене уявлення того матеріалу, який вивчається; знижується ризик неправильної інтерпретації важливих понять;

– закріплення матеріалу – використання ментальних карт допомагає закріпити формування нових понять, явищ, подій. Це дає можливість візуалізувати ключові поняття та узагальнити їх взаємозв'язок;

– повторення теми – за допомогою ментальних карт можна виявити, який матеріал був не засвоєний учнями. Використання цих карт також може допомогти вчителю в оцінюванні знань.

Використання інтелект-карти в навчальній роботі сприяє: поліпшенню пам'яті; прискоренню процесу навчання; аналізу подій, фактів, явищ, історичних процесів тощо.

Головною ідеєю вивчення історії є не засвоєння матеріалу на репродуктивному рівні, а розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь, відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, на основі діяльнісного підходу, який можна реалізувати за допомогою низки завдань дослідницького, пошукового характеру, виконання проєктів, розв'язування навчальних і життєвих завдань. Форми організації уроків можуть бути як індивідуальними, так і груповими.

Під час вивчення історії в НУШ і в школі взагалі провідною діяльністю є дослідницька. До дослідницьких належать уміння: бачити проблему, висувати гіпотези, визначати способи розв'язання проблеми й обирати оптимальний, проєктувати послідовність дій під час проведення дослідження, інтерпретувати результати роботи, робити висновки. Значна увага приділяється розвитку вмінь працювати з інформацією.

Для досягнення очікуваних результатів навчання відбувається перехід від технологій, що забезпечують отримання готових знань, до розвивальних, орієнтованих на дослідництво, творчість, співпрацю. Тоді отримані знання є здобутком самого учня. Принципово змінюється структура уроку:

від постановки мети – тепер це спільна діяльність вчителя й учнів, спільного визначення дій, необхідних для досягнення мети до рефлексійного етапу. Усе це поєднує STEM-навчання, яке засновано на інтеграції природничих наук, а пошукові, проблемні, проєктні, дослідницькі методики, методика «перевернутого навчання» – його складові частини *(Сцьопул, 2021:58)*.

Організацію навчання на уроках історії спрямовано на формування таких умінь учнів як: ідентифікувати себе як представника різних спільнот; виявляти вплив належності людини до різних спільнот і зовнішніх чинників на формування її поглядів та переконань; визначати види, джерела інформації, перетворювати джерельну інформацію з однієї форми в іншу (текст, схема, таблиця, діаграма, інфографіка тощо), використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та суспільно значимої інформації, її добору, перевірки, впорядкування і поширення; характеризувати тяглість історії, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки; формулювати й аргументувати власні погляди та переконання, конструктивно спілкуватися на актуальні суспільні й історичні теми; використовувати історичні джерела й артефакти для пізнання минулого; знаходити в історії приклади вирішення суперечностей і конфліктів; співпрацювати з іншими, досягати порозуміння з людьми із відмінними ідеями й цінностями, використовуючи власний досвід та історичні приклади.

Усе частіше освітяни спираються на STEM, адже особливості такого підходу можуть вирішити чимало завдань. Сучасні випускники – це майбутні інноватори та новатори, що мають отримувати ґрунтовні знання з природничих і технічних наук у поєднанні з навичками XXI століття, таких як уміння спілкуватися, працювати в команді та вирішувати проблеми в контексті інноваційних можливостей і потреб суспільства.

STEM-освіта на уроках історії передбачає також використання технічних засобів, за допомогою яких можна самостійно створювати певні завдання або пропонувати це зробити учням. Наприклад, такі онлайн-сервіси як *Wordwall*, *Mentimeter*, *WordArt* та *LearningApps*, які дозволяють створювати вікторини, інтерактивні ігри, складати хмаринки тегів, тощо. Також цікавою для поціновувачів культури та мистецтва є онлайн-платформа *«Google Art & Culture»*, де є доступ до зображень творів мистецтва. *World Wonders Project* (Проєкт «Чудеса світу») дозволяє віртуально відвідати сучасні та давні чудеса, а також дізнатися про їх розташування й історію.

Традиційна структура комбінованого уроку, яка складається з чотирьох елементів (опитування, пояснення вчителя, закріплення та домашнього завдання), дещо обмежує можливості широкого залучення різноманітних інтерактивних форм, методів навчання, тим самим стримує активізацію

освітнього процесу. Найдосконаліші схеми структур уроку М. М. Скаткіна, І. Я. Лернера, В. О. Онищука, Ю. К. Бабанського не забезпечать його ефективності, бо потребують творчого підходу до підготовки. Учені-педагоги дають лише основу, канву, по якій кожен учитель повинен мережити свої власні педагогічні неповторні візерунки. Тому кожний освітянин сучасної української школи просто зобов'язаний створювати «свій урок» – нестандартний, нетрадиційний, творчий.

Нетрадиційний урок – це імпровізоване навчальне заняття, яке не має традиційної структури. Тому вчитель під час такого уроку може не дотримуватися чітких етапів освітнього процесу, не використовувати тільки традиційні види та методи роботи. Викладання курсу історії – складного, проблемного, нового, цікавого – передбачає творчу ініціативу вчителя у виборі форм і методів роботи, які забезпечують зацікавлення учнів, сприятиме формуванню ключових компетентностей.

Водночас зауважимо, що повністю переходити на викладання історії у форматі нетрадиційних уроків також не варто. Адже підготовка до них вимагає значної витрати часу, та і прийоми й методи нетрадиційних уроків мають ігрове спрямування. Підкреслимо, що на відміну від традиційних уроків, плануючи проведення нестандартних уроків, учитель повинен повною мірою враховувати вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного свого учня. Особливість нестандартних уроків полягає в оригінальному структурованому поєднанні змісту і форми, де зберігаються певні елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу та його засвоєння, осмислення, узагальнення, застосування, проте дещо в інноваційному форматі.

На уроках історії: закладаються підвалини історичних уявлень майбутніх громадян про давнє минуле українського народу, отримуються базові наукові знання, формуються історична свідомість, патріотизм. При виконанні цих завдань повинні бути реалізовані основні напрямки патріотичного виховання на уроках історії – державо-патріотичне виховання; громадянське виховання; виховання поваги до культурних цінностей і досягнень; виховання духовності, національної самобутності; виховання ставлення до своєї особистості як унікальної цінності.

Серед засобів реалізації – конкретне визначення навчально-виховної мети уроку; зосередження уваги на найважливіших подіях і сторінках українського народу в контексті загальноєвропейської історії; робити акценти на відомі загальносвітові досягнення, а також на історичних постатях України, позитивних революційних подіях у різних епохах та сферах життя нашого народу.

Отже, використання інноваційних технологій вимагає від учителя зміни в методології проведення уроку, відносинах учасників освітнього процесу, змісту самого уроку. Адже основу інноваційних технологій

складає активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації та використання певних методів, прийомів, засобів навчання. Вони забезпечують засвоєння знань, формування умінь і навичок, розкриття здібностей учнів; навчають здобувати знання самостійно; створюють в учінні емоційне піднесення й почуття своєї значимості.

Системна робота з використанням сучасних педагогічних технологій і їх елементів підвищує мотивацію до вивчення історії, урізноманітнює наочність та активізує діяльність учнів на уроках. За інноваційними технологіями майбутнє, оскільки вони відкривають широкий простір для творчості, самостійної роботи учнів, підвищення рівня їх соціалізації.

Список використаних джерел:

Ачкасов, А. Є. (2010). Ігрові та дискусійні методи проведення уроків історії. *Історія та правознавство,* 15, 6–12.

Баханов, К. О. (2011). *Професійний довідник вчителя історії*. Харків: Основа.

Баханов, К. О. (2000). *Інноваційні системи, технології та моделі.* Запоріжжя: Просвіта.

Крамаренко, С. Г. (2002). Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок,* 5-6, 7–10.

Ничкало, Н. Г (2018). *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент*. Київ: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України.

Пометун, О. І., Гупан, Н. М. (2018). *Практичні заняття з історії в основній школі*. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

Стьопул, І. (2021). Сучасний урок історії в умовах Нової української школи: реалізація компетентнісного підходу. *Освіта і наука,* 1, 56–60.

Сухомлинський, В. О. (1977). Сто порад учителеві. *Із вибр. творів в 5 т.* (Т. 2, с. 419–654). Київ.

Яців, О. (2006). Ігрові технології як чинник формування технологічної готовності до виховної діяльності майбутніх учителів. *Вісник Львівського університету.* Вип. 21. Ч. 2. 196–202.

2.7. Сучасні освітні тренди в Україні

(Ольга Сова)

Освіта, що не вчить успішно жити
в сучасному світі, не має жодної цінності.
Р. Кіосакі

Освіта є ключовим фундаментом сучасного суспільства. Вона не лише формує і розвиває інтелектуальні та професійні здібності особи, але й створює основу для економічного, соціального, культурного розвитку країни.

Зростання ролі освіти в умовах глобальних викликів зумовлено економічними та соціальними перетвореннями в сучасному світі. Це вимагає організації якісно нової освітньої системи, яка здатна забезпечити адаптацію до умов інноваційного розвитку. При проголошенні незалежності Україна успадкувала достатньо розвинену систему освіти, яка за кількісними та якісними показниками відповідала рівню розвинених країн Європи та світу. Але на шляху до досягнення вітчизняною освітньою сферою сучасного інноваційного рівня існують перешкоди – певні проблеми, які стримують прискорений розвиток освіти в Україні. Вплив сукупності таких факторів викликає спільний ефект – зменшення потенціалу розвитку вітчизняної сфери освіти.

Сучасний світ відзначається стрімким технологічним розвитком, а освіта переживає значні зміни. Цифрова ера вносить суттєві перетворення у життя, у способи навчання та сприймання знань. Технології відіграють ключову роль у цьому процесі, допомагаючи вдосконалювати освітній процес та забезпечувати доступність навчання для всіх. Технології революціонізують спосіб, яким навчаємося та сприймаємо знання. Вони розширюють можливості доступу до навчання, роблячи його більш гнучким, інтерактивним та індивідуалізованим.

Поступ освіти пов’язаний із потребами сучасного етапу науково-технічного прогресу й становленням високотехнологічного суспільства. Якщо промислова революція XIX ст. вимагала ліквідації неграмотності та широкого розвитку початкової освіти, то сучасна – поставила досить об’єктивне завдання: створити систему масової середньої освіти та розширити здобуття її молоддю після середньої освіти. Показники стану освіти в розвинених країнах такі: кількість висококваліфікованих фахівців, зайнятих у наукових дослідженнях та експериментальних розробках, збільшилася з 1970 по 1990 р. у США на 80 %, у Франції – на 100 %, у Японії – на 120 %; диплом про закінчення коледжу (включаючи дворічне навчання) у 1970 р. в США мав кожен сьомий працівник, у середині 1980-х – кожен четвертий, а на початку 1990-х років – майже кожен третій. Така тенденція була характерна й для СРСР. Підвищення освітнього рівня населення об’єктивно відповідає магістральним напрямам розвитку економіки. Ця установка починає знаходити відображення в державній освітній політиці багатьох західних країн. У Франції, Великій Британії, Італії сама держава – найбільший підприємець, який володіє величезними промисловими комплексами і цілими галузями економіки *(Гуревич, 2016)*.

Вплив глобалізації на освіту зумовлено такими чинниками:

– перенесення на соціальну сферу в цілому та на освіту зокрема неоліберальної ідеології, яка є характерною для глобальної економіки;

– розвиток НТП та інформаційних технологій, що об'єктивно зумовлюють можливість інтеграційних процесів в освітніх системах на регіональному та глобальному рівнях;

– прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – цінностей загальнолюдської культури, серед яких провідними повинні стати не влада сильного і багатого, а гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур;

– домінування духовних цінностей, пов'язаних із пануванням західної цивілізації в економічному, науково-технічному та політичному житті людства.

Педагогіка виходить із того, що освіта й виховання повинні включати безліч типів, моделей і ціннісні орієнтації, які адекватні світогляду й запитам різних етнокультурних груп населення. Таке виховання є потужним інструментом створення демократичного й гуманного соціального клімату, гармонізації відносин різних культур у руках учителя. За таких умов державна влада безпосередньо зацікавлена у створенні й функціонуванні найраціональнішої системи підготовки робочої сили, що потребує поступального розвитку загальної освіти.

Проблеми й тенденції функціонування та розвитку освіти розглядалися провідними дослідниками, зокрема, І. Вакарчуком, Л. Ващенко, І. Гавришом, В. Євдокимовим, О. Коваленко, В. Кременем, О. Локшиною, В. Луговим, Т. Лукіною, О. Ляшенко, В. Мадзігоном, С. Ніколаєнко, О. Овчаруком, В. Олійником, П. Полянським та ін. У їх дослідженнях порушуються ключові питання розвитку освітньої галузі, але багато проблем залишаються невирішеними через відсутність системного погляду на їх виникнення. Виходячи з цього, особливого значення набуває системне дослідження світових та національних тенденцій в освітній сфері України.

Стан освіти й перспективи її розвитку значною мірою залежать від державної та суспільної політики. Одним із важливих принципів державної політики більшості країн світу проголошується демократизація освіти. Новітні закони про освіту та офіційну педагогічну документацію передбачають: установлення чіткої наступності різних ступенів освіти; підвищення якості навчання в усіх закладах освіти; зміцнення зв'язку змісту освіти з життям; виховання учнів у дусі високих цивільних, моральних та естетичних ідеалів.

У Концепції загальної середньої освіти пріоритетним принципом діяльності української школи визначено поєднання національного і загальнолюдського. «Домінантою виховного процесу має стати виховання в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням». Йдеться про те, щоб,

з одного боку, виховувати в учнів любов до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, а з іншого – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, національного примирення тощо. В умовах глобалізації актуалізуються проблеми етнічного виховання особистості, під яким розуміємо формування та розвиток її духовних цінностей на основі засвоєння знань, навичок поведінки та діяльності представників рідного етносу, його традиційно-звичаєвої обрядовості тощо. В європейських державах ці питання визріли вже після Першої світової війни.

У Великобританії, Італії, Швейцарії, США, Японії та інших країнах публікується низка наукових праць, присвячених різним аспектам етнопедагогіки. До прикладу, французький народ пережив період національного пригнічення, приниження окупацією, частина громадян зайняла колабораціоністську позицію. Невипадково нині головними завданнями громадянської освіти у Франції є формування цінностей свободи, миру, толерантності, демократії, поваги до рідної мови, національних символів. Водночас французька держава відіграє помітну роль у європейських та світових інтеграційних процесах. У післявоєнній Німеччині в освітній сфері також значну увагу акцентували на толерантності міжособистісних взаємин, любові до світового співтовариства в органічному поєднанні з формуванням почуттів громадянського обов'язку та патріотизму.

Однак у сучасних умовах масштаби полікультурного виховання у провідних країнах світу різні: влада Англії, Німеччини, Франції намагається не акцентувати на цій проблемі, водночас значна увага її вирішенню приділена на офіційному рівні в Австралії, Іспанії Канаді, США. Так, полікультурна освіта в Канаді нерозривно пов'язана з проблемою конвергенції етнічних груп населення, оскільки канадська нація сформована з іммігрантів. Актом 1988 року (Multiculturalism Act) культурну розмаїтість проголошено базовим принципом канадського суспільства *(Каленюк, 2011)*.

Світ XXI сторіччя трансформується дуже швидко. Інформаційна цивілізація, що постала в країнах Європи в 70-х роках XX ст., відчутно змінює повсякденне життя в більшості країн. Ми перебуваємо у вирі інформації, яку принципово неможливо систематизувати, звести, перетворити на знання в традиційному розумінні. Гуманітарне співтовариство усвідомлює, що й освіта потребує інноваційного розвитку.

У XXI ст. відбувається зміна освітньої парадигми: пропонуються варіативний зміст освіти і педагогічні технології, нові сучасні педагогічні концепції та ідеї. У результаті означилися основна тенденція розвитку сфери освіти – її реформування. Зміст освіти насичується освітніми програмами,

що сприяють розвитку наскрізних умінь, формуванню ключових компетентностей, здібностей оперувати інформацією, творчо вирішувати поставлені завдання. Використання комп'ютерних засобів навчання, телекомунікаційних мереж глобального масштабу змінює й традиційні способи подачі, сприйняття та розуміння інформації. Особливістю освітнього процесу стає орієнтація на особистісно орієнтоване навчання, становлення і розвиток духовно-етичної та соціально-емоційної сфер людини. Ціннісними орієнтирами в освіті стають особа учня, його здатність до самостійної діяльності щодо збору, обробки й аналізу інформації, вміння приймати рішення і застосовувати отримані знання та вміння в житті. Іншими стають і завдання вчителя-викладача: «не научати, а спонукати, не оцінити, а проаналізувати». Учитель щодо учня дедалі менше стає виключно джерелом інформації, а більше – джерелом духовного та інтелектуального імпульсу, котрий спонукає до дії (що й в ідеалі очікувалося та «возвеличувалося» за радянської системи освіти). Зростає роль науки у створенні педагогічних технологій, адекватних щодо рівня суспільного знання. Посилюється інтеграція школи, сім'ї, соціуму. За цих умов особливо актуального значення набуває розвиток професійної майстерності педагога, його творчих здібностей, які дозволяють ефективно здійснювати освітню діяльність.

Сучасний світ відзначається стрімким технологічним розвитком, а освіта переживає значні зміни. Цифрова ера вносить суттєві перетворення у спосіб, яким ми навчаємося та сприймаємо знання. Технології революціонізують це. Вони розширюють можливості доступу до навчання, зробивши його більш гнучким, інтерактивним та індивідуалізованим. Технології забезпечують учням та педагогам інструменти для ефективного спілкування, співпраці та навчання.

У XXI столітті закономірно постає питання про нову школу, яка створила б умови для повноцінного фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку дитини і плекала людину, здатну будувати демократичну державу. Сучасна школа повинна допомогти учням відчувати себе впевненими на ринку праці, вміти адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самоорганізації.

Це вимагає пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу, які дозволили б:

– забезпечити високий інструментальний рівень знань випускників, уміння самостійно набувати і застосовувати їх на практиці;

– розвивати кожного учня як творчу особистість, здатну до практичної роботи;

– залучати школярів до активної пізнавальної діяльності;

– формувати навички пізнавальної і дослідницької діяльності, розвивати критичне мислення;

– формувати в учнів цілісну картину світу;

– спілкуватися з однолітками не тільки своєї школи, міста, але й інших міст і навіть країн;

– грамотно працювати з інформацією і т. д.

Суспільство закріплює за школою дві основні функції: розвивальну (становлення особистості) та соціальну, або адаптивну (введення дитини з допомогою навчання у розгалужену структуру соціальних ролей). Наша школа, виконуючи перше завдання, забезпечує непоганий рівень освіти, хоча й ціною навантажень усіх учасників освітнього процесу, а ось адаптивне завдання вирішується неефективно. Цьому є й об'єктивні причини: зараз система освіти разом із суспільством переживає зміну системи цінностей і стилю життя всіх соціальних груп. Школа навіть в умовах кризи не зупиняє свою роботу, перебудовується, підлаштовується під реалії, не припиняючи пошуки нових форм організації навчальної діяльності, тенденцій розвитку навчання, освітніх моделей, трендів, методів, інструментів і т. п.

Сучасна цивілізація вступила в новий тип прогресу – інноваційний, для якого характерний швидкий динамізм, стрімка зміна знань, інформації, технологій. Освіта повинна формувати людину, здатну і психологічно, і професійно жити й діяти в постійно змінному середовищі. Школа таким чином переконує людей навчатися протягом життя, удосконалювати вміння й навички, використовувати отримані знання в практичній діяльності: професійній, суспільній, громадській, у побуті. Освіта й виховання в сучасній цивілізації дотримуються людиноцентричного напрямку, тобто максимального наближення освіти і виховання до запитів конкретної особи, його здібностей і сутності. Лише в цих умовах можна якнайкраще розкрити таланти людини, дати їй можливість сповна самореалізуватися, а значить зробити суспільний розвиток більш ефективним.

Зупинимося детальніше на деяких сучасних освітніх трендах.

1. Онлайн-навчання

COVID-19 призвів до закриття шкіл у всьому світі. У результаті освіта кардинально змінилася, збільшилася частка електронного навчання – викладання предметів здійснюється дистанційно та на цифрових платформах.

У результаті пандемії онлайн-навчання стало найефективнішим способом не переривати процес здобуття освіти. Війна росії проти України також примусила вчительство працювати віддалено. Наприклад, учителі школи «Ранок» відновили навчальний процес за допомогою онлайн-

платформ із бомбосховищ Харкова вже через 2 тижні після повномасштабного вторгнення.

Цей стиль навчання став сучасною освітньою тенденцією, адже займає менше часу та є майже безальтернативним в умовах розтрощених шкіл і з міркувань безпеки. Українські школярі, які були змушені тимчасово виїхати з Батьківщини разом із рідними, відвідують онлайн-уроки з будь-якої точки світу. Отож зміни в освіті були спричинені коронавірусом та війною.

Більшість педагогів усвідомили переваги на онлайн-уроках приділяти увагу практичному застосуванню знань і вмінь учнів, аніж давати лекції, тобто пояснювати нову тему. Для цього варто використати «методику перевернутого класу». Адже вивчення мови та літератури не може бути пасивним. На онлайн-зустрічах повинні більше говорити діти, а не вчитель. Академічна свобода вчителя дозволяє обрати словеснику форми й методи реалізації дистанційного навчання: онлайн-консультації, вебквести, інтерактивні вправи, уроки через скайп, міт, зум, фейсбук, інстаграм, звісно, гуглміт і зум. Навчання здобувачів освіти варто побудувати через інтерактивні навчальні матеріали асинхронних уроків, які повинні мати інструкції щодо термінів, алгоритму виконання й містити навчальний контент: відео, аудіо, графіки, кросворди, хмари слів, ментальні карти, малюнки, презентації, тести, різні тексти, інтерактивні вправи. За допомогою такої організації учень самостійно вивчає нову тему, що є основою методики перевернутого класу.

Така форма дистанційної роботи не завжди залежить від наявності якісної мережі «Інтернет» і темп засвоєння теми учень вибирає сам, але під контролем учителя. Для запитань учнів краще використовувати чат для спілкування, щоб, зіштовхуючись із труднощами, вони продовжували виконувати завдання самостійно. Організувати навчальну діяльність дистанційно – це значить допомогти школяреві самостійно розібратися з тим, що він не знає і не розуміє. А для цього в учня повинні бути навчальні матеріали і завдання, що відповідають його віковій категорії. Обов'язковою до навчальних матеріалів має бути інструкція (опис стратегії виконання, шкала оцінювання, рекомендації, підказки). Можна використовувати вже готові навчальні матеріали, можна створювати самому. Тут стануть у пригоді такі платформи, як: відеохостинг «Ютуб», сервіси «Всеукраїнська школа онлайн», «Освіторія», «Edera». Для створення робочих листів варто використовувати *Google Forms*. Тести для самоперевірки допомагають створити такі сервіси, як: «На урок», «Всеосвіта», *LearningApps.org, Classtime,* «Мій клас».

Онлайн-навчання набуває все більшої популярності в цифрову епоху. Віртуальні платформи дають можливість здобувати знання в будь-якому місці та у будь-який час, забезпечуючи гнучкість і доступність. Окрім того,

вони дозволяють створювати інтерактивні уроки, тести та завдання, а також забезпечують можливість індивідуалізованого навчання шляхом персоналізованих.

2. Дистанційне навчання

На перший погляд, може здатися, що дистанційне навчання схоже на онлайн-навчання. Однак ці сучасні тенденції не зовсім збігаються. У кожного напрямку є особливості. Так, під час дистанційного навчання учні відвідують заняття, коли вони готові. Вчителі призначають і перевіряють роботи в цифровому форматі, без особистої взаємодії з дітьми, й надають завдання та інструкції щодо їх виконання онлайн.

Завдяки дистанційному навчанню учні можуть отримати курс без особистої взаємодії. Це доводить, що освіту можна здобувати на відстані, де б не перебували учасники освітнього процесу.

Одним з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства є необхідність навчити учнів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба оснащення закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від розв'язання цих завдань визначальною мірою буде залежати розвиток країни. Основним завданням цієї мережі є здійснення динамічного пошуку та розповсюдження інформації науково-освітнього характеру, а це означає:

– організація доступу до світових електронних бібліотек;

– проведення відеолекцій та відеоконференцій;

– забезпечення освітнього процесу дистанційної освіти;

– надання можливості для пілотної апробації нових телекомунікаційних технологій;

– підготовка кадрів для впровадження цих технологій у виробництво і бізнес.

Сучасна ситуація у сфері освіти вимагає активного застосування вчителем мережі «Інтернет», опрацювання численних вебресурсів, забезпечення ефективності навчання. Доступ до безмежного обсягу інформації також збільшує відповідальність, адже формування нових знань учнів залежатиме від правильного відбору матеріалу, його грамотного викладу й належного подання.

Дистанційне навчання стало однією з тих інноваційних форм навчання, яка найшвидше інтегрувалася в сучасну систему освіти, залучаючи одночасно велику кількість людей – учнів, учителів, адміністраторів та організаторів – та об'єднуючи всіх на новому, часто незвіданому, віртуальному просторі.

Безсумнівною перевагою дистанційного навчання є гнучкість місця, часу та темпу освоєння учнями матеріалу. З іншого боку, самостійне опрацювання займає більше часу, тому вчителеві необхідно оптимізувати тематичне планування й зосередити увагу на ключових темах, поступово додаючи нові, об'єднуючи менш суттєві.

Одним із завдань, що виникає перед учителем, є необхідність створення навчального інформаційного середовища для учнів (електронних бібліотек, відео- й аудіовмісту), розвитку в учнів навичок пошуку корисної й актуальної інформації в мережі «Інтернет», робота над дисциплінованістю та мотивацією, рівномірний розподіл навантаження протягом робочого тижня.

Дистанційне навчання можна умовно поділити на три типи: 1) синхронне; 2) асинхронне; 3) гібридне.

Синхронне означає співпрацю вчителя й учнів у режимі реального часу, наприклад, шляхом проведення онлайн-уроків за розкладом на платформі «Зум». Такий тип навчання не повинен повторювати традиційного уроку, адже тривалі пояснення педагога у формі монологу не зможуть забезпечити належної зосередженості школярів, а тому повинні містити більше інтерактивних занять. Учителеві варто виокремити найголовніше й наголосити лише на тих моментах, що викликають труднощі. Окрім того, слід виділити час для вирішення практичних завдань і спільного обговорення вже опрацьованого матеріалу.

Асинхронний тип дистанційного навчання передбачає одержання учнями вказівок від учителя, самостійне виконання завдань та роботу в зручний для кожного час.

Цей тип навчання часто є продовженням синхронного, а може існувати й самостійно. За такої форми роботи вчитель розміщує навчальні матеріали в інтернеті (наприклад, на платформах *«Google Classroom», «Human», «Moodle»*, «На урок» та інших), учні їх опрацьовують та спілкуються з педагогом за допомогою чатів, дискусійних дощок, форумів, електронної пошти тощо.

Для асинхронного типу можуть використовуватися записані аудіо- та відеоуроки, презентації, електронні підручники, онлайн-тести, навчальні завдання на базі ігор. Переваги такого навчання полягають у тому, що кожен працює у власному темпі, має більше можливостей та ресурсів для опрацювання складних тем, може проконсультуватися з учителем або однокласниками. Проте варто пам'ятати, що забезпечення належного зворотного зв'язку та встановлення чітких термінів виконання завдань є базовим для організації ефективних занять.

Третім типом є гібридне, або ж змішане, навчання. Воно передбачає поєднання двох, зазначених вище, а саме: онлайн-роботи в режимі

реального часу й надання учням додаткових матеріалів і вправ для самостійного опрацювання.

Дистанційна освіта, безперечно, має переваги, але, за результатами дослідження, проведеного Державною службою якості освіти спільно із проєктом «Супровід урядових реформ в Україні», її недоліками, що впливають на результати, педагоги назвали відсутність живого спілкування та невміння дітей самостійно вчитися. Брак повноцінних дистанційних курсів на платформах шкіл також негативно позначається на якості навчальних результатів, оскільки основним видом діяльності залишається синхронне навчання (зум-уроки), тоді як асинхронне (самостійна робота) – без належного педагогічного супроводу.

3. Змішане навчання

Із розвитком технологій змішане навчання ніколи не залишає список популярних освітніх трендів. Змішане навчання – це інтеграція цифрових інструментів, технік і матеріалів (елементів електронного навчання); діяльність в очній формі (традиційна методика навчання) та самостійне навчання (персоніфіковане навчання). Завдяки цьому школярі стають центром навчання, а вчителі відіграють роль наставників, які їх направляють.

Типова модель змішаного навчання передбачає три важливі компоненти:

– навчальні онлайн-матеріали (призначені учням фасилітатором);

– особиста діяльність у класі (під керівництвом фасилітатора);

– час самостійного навчання (з використанням навчальних онлайн-матеріалів, призначених фасилітатором).

У загальному розумінні змішане навчання – це навчання, при якому частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а інша – у самостійній роботі з електронними ресурсами.

Є кілька варіантів «змішування»:

– поєднання очної форми із дистанційною;

– поєднання різних форматів навчання у межах одного класу (основне очне навчання із використанням технологій дистанційного навчання та різних форм роботи з електронними ресурсами, онлайн-курсами тощо);

– поєднання самостійного навчання та співпраці в класі;

– змішування основного навчального вмісту (підручників та навчальних матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами).

Найбільш застосованою в Україні наразі є практика поєднання очної форми із дистанційною. Моделей змішаного навчання досить багато.

Так, суть ротаційної моделі полягає в «ротації» учнів у школі. Відбувається також і «ротація» видів діяльності учнів – онлайн і офлайн. Різновидом цієї моделі є робота за технологією «Перевернутий клас», коли учні частину матеріалів опрацьовують самостійно, а в класі обговорюють дискусійні питання, чи консультуються з учителем, або вивчають наступну частину матеріалу. Саме таку модель сьогодні реалізує більшість шкіл в Україні, які обрали змішаний формат навчання.

У гнучкій моделі учні працюють за індивідуально налаштованим графіком переважно онлайн, а вчитель є інструктором, який координує їхню діяльність та надає консультації. Причому консультації вчитель може надавати як очно, так і віддалено у синхронному режимі. Таку модель часто обирають школи дистанційного навчання. Деякі школи в Україні, здебільшого у сільській місцевості, також реалізували таку модель під час пандемії та активної фази військових дій (у відносно безпечних регіонах).

В особистісно орієнтованій моделі передбачається навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями (учні навчаються очно, а паралельно працюють із зовнішніми електронними ресурсами, онлайн-курсами). Така модель може використовуватися для поглибленого вивчення окремих предметів, у разі поєднання очної та екстернатної, очної та мережевої або інших форм здобуття освіти.

Змішаний тип навчання є найоптимальнішим і найчастіше застосовується, адже поєднує індивідуальну роботу кожної дитини з супроводом і поясненнями педагога. Наприклад, учителі найчастіше організовували відеоконференції та розподіляли час таким чином:

1) 5 хвилин для трансляції презентації на тему уроку і 25 хвилин відповіді на запитання;

2) 15 хвилин відеоконференція з поясненням теми і 15 хвилин самостійної роботи;

3) 30 хвилин аналіз робіт учнів;

4) 10 хвилин перегляду тематичного відео на ютубі та 20 хвилин виконання завдання зі зворотним зв’язком;

5) дві 10-хвилинні вправи та 10 хвилин узагальнення.

Решту часу виділяли на самостійне опрацювання матеріалу. Завдяки такій організації уроку учні залучалися до різних видів діяльності, тим самим підвищується зацікавленість, а сам процес позбавлений одноманітності.

Модель збагаченого віртуального середовища передбачає основну роботу в режимі онлайн за розробленими дистанційними курсами. Водночас учень може відвідувати окремі уроки (якщо ця модель застосовується індивідуально) або ж для учнів усього класу проводяться окремі уроки (наприклад, на початку та в кінці вивчення теми, для захисту проєктів,

обговорення окремих тем). Така модель буде корисною громадам, де внаслідок воєнних дій школа зруйнована або пошкоджена, однак є обладнаний цифровий вузол чи інші приміщення, які можуть використовуватись для проведення окремих занять з учнями.

Із початком карантину в Україні Міністерство освіти і науки запустило електронну освітню платформу «Всеукраїнська школа онлайн». На ній доступні матеріали для 5–11 класів: відеоуроки, тести, матеріали для самостійної роботи з 18 основних предметів – українська література, українська мова, біологія, біологія та екологія, географія, всесвітня історія, історія України, математика, алгебра, алгебра і початки аналізу, геометрія, мистецтво, основи правознавства, природознавство, фізика, хімія, англійська мова та зарубіжна література. Використання платформи безкоштовне. Школярі можуть користуватися нею як для навчання, так і для ознайомлення з темою, яку пропустили у школі через хворобу чи з інших причин. Для вчителів розроблено рекомендації для проведення змішаного та дистанційного навчання за допомогою навчальних матеріалів платформи. Увесь навчальний вміст відповідає чинним державним освітнім програмам, а його якість перевірено Українським інститутом якості освіти. Перелік та тематику курсів запропоновано Міністерством освіти і науки України. Така інформація *зазначена* в описі платформи. Навчання на платформі просте й зручне, цікаве й сучасне. Кожен урок відповідає інтересам та сприйняттю сучасного школяра. Так, для викладення та пояснення навчального матеріалу використовуються 3D-моделі, 3D-екскурсії та інтерактивні експозиції музеями світу, елементи гейміфікації та сучасних комп'ютерних ігор (як *War Craft*) і навіть влучні й улюблені серед школярів (і не тільки) меми. Кожен урок ВШО пройшов п'ять рівнів експертної перевірки, зокрема на відповідність навчальній програмі, доступність і недискримінаційність. Із початком війни 28 % відвідувань платформи здійснювалося з-за кордону, найбільше – з Німеччини, Польщі, Чехії, Швейцарії, Італії та Франції. Всього ж платформою користуються у 119 країнах світу. У середньому за місяць визначено близько 5 млн переглядів контенту ВШО.

Найпопулярнішими сервісами, які містять чимало інформативних відеоуроків з української мови, є сайти МОН «Всеукраїнська школа онлайн», «На всі двісті», «Доступна освіта», експрес-уроки Олександра Авраменка, а також курси на платформах *«Prometheus»,* «ЕдЕра», «Лайфхаки з української мови» на вебсайті *«iLearn»*.

Коли в учителя виникає необхідність детальніше пояснити певний матеріал чи звернути увагу на конкретні теми, він може створювати власні відеоуроки на ютубі, відео, а також вести блог, випускати авторські курси.

Широкого застосунку набув скрінкаст (демонстрація презентації на екрані комп'ютера з голосовим супроводом педагога). Для учнів такі

відеоуроки будуть простими для сприйняття, адже діти матимуть нагоду повторно прослухати незрозумілі моменти, повторити пройдену тему й навчатися у власному темпі.

4. Візуалізація навчання

У сучасному світі учням досить складно зосереджуватися та довго утримувати увагу на чомусь одному. Візуалізація інформації дозволяє поєднати текстовий коментар із зображенням, а це близько 60 % засвоєння.

Візуалізувати можна все: будь-яку теорію, процес, історичну подію, інструкцію, портрет тощо. Вона є основною при створенні презентацій. Формати візуалізації різноманітні: інфографіка, комікси, інтелект-карти, відеоскрайбінг – короткі яскраві відеопояснення, які супроводжуються схематичними малюнками. Спеціалісти стверджують, що більшість людей якнайкраще сприймає саме візуальну інформацію – вона швидше систематизується, а кольорові образи завдяки включенню емоційної складової ліпше сприймаються. **Візуалізація** – це створення та представлення графічного образу текстової чи математичної інформації, що робить її наочною, а отже, зручнішою для аналізу та осмислення. Основні вимоги до використання візуальних засобів: простота, ясність, гармонійність.

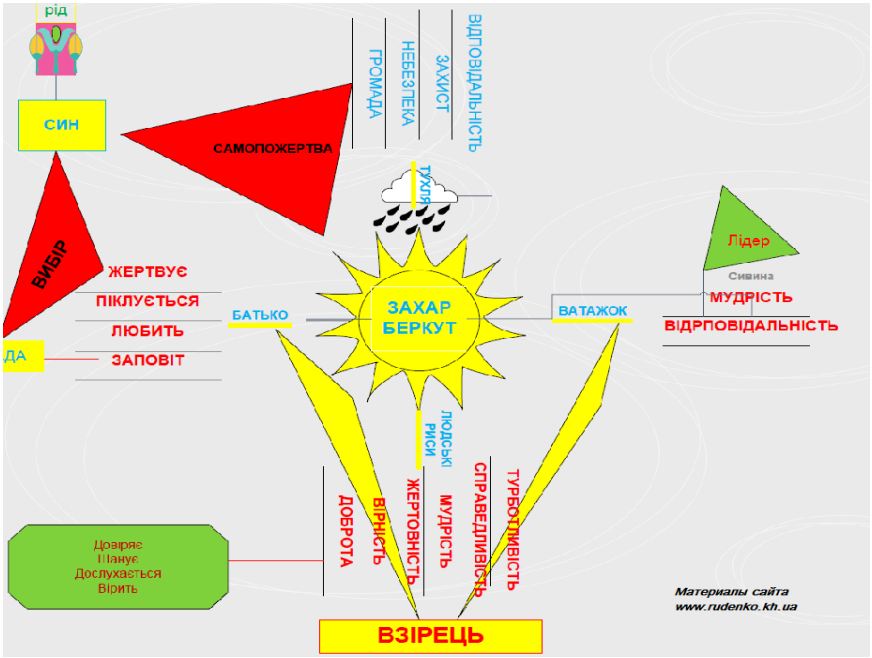
Популярними прийомами візуалізації на сьогодні є такі:

Буктрейлер

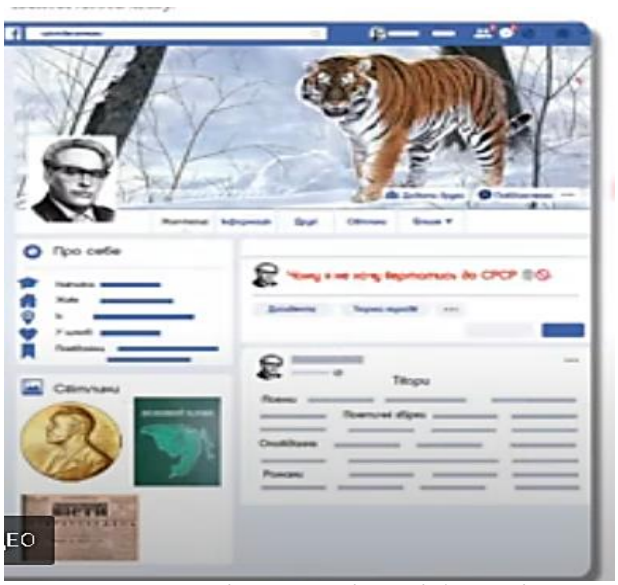
Це короткий відеоролик, що відтворює у довільній формі розповідь про певну книгу. Створюється за аналогією до трейлерів у кіно. Як правило, такий метод роботи використовують для підвищення зацікавленості до прочитання книги. Що важливо, буктрейлер може робити і вчитель, і учні, залежно від того, що є метою роботи. Найбільш цікава його особливість – у специфічній подачі інформації, здатної інтригувати.

Інтелект-карти

Це універсальний спосіб організації інформації, адаптований для максимально продуктивного сприйняття мозком. Технологія вчить мислити у новій площині, залучаючи до активної роботи обидві півкулі мозку. Думки та висновки викладаються у зручному форматі, з довільним додаванням малюнків та інших допоміжних елементів. Найпопулярніша схема містить декілька складових: ключові слова з теми, графічні зображення, стрілки, що поєднують різні блоки. Все це покликано формувати інтуїтивне сприйняття інформації.



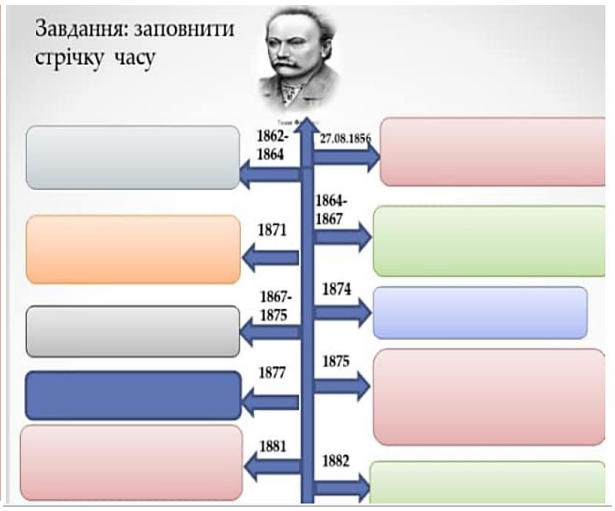
Соціальні мережі



Оригінальний засіб осучаснення образів класиків світової та української літератури. Ви можете створити профіль письменника у соцмережі, або уявне онлайн-листування двох митців, чи навіть розробити тематичні гіфки та емоджі! Це зовсім просто й водночас дуже цікаво. Проведення уроків у такому форматі дозволить школярам використовувати зручні онлайн-інструменти, а також виявити власні творчі здібності та зробити видатних особистостей з підручника трошки ближчими.

Інтерактивні стрічки часу

Це динамічний спосіб вивчення хронологічного перебігу подій шляхом його візуалізації. Прийом не втрачає актуальності на жодному з предметів. Можна використовувати для перевірки знань та під час засвоєння нової теми.



Інтернет-меми

Це будь-яка інформація, подана лаконічно і дотепно, щоб привернути увагу користувачів інтернету. Вона відтворює певне ставлення до подій чи обставин. Найпопулярнішими є інтернет-меми як зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх використовують у мережі тільки з розважальною метою, проте доведено, що у навчанні вони теж є доволі ефективними.

Лепбук

Це саморобна інтерактивна папка чи зошит, де збираються і яскраво оформлюються різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми, що вивчається. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч

і оформлюється за власним смаком – з додаванням різноманітних рухливих деталей, кишеньок, конвертиків, мінікнижечок чи інших елементів. Це дозволяє структурувати інформацію, активно долучатися до навчального процесу і виявляти творчі здібності школярів. Завдяки цьому процес пізнання стає дійсно захопливим.

Скрайбінг

Це метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створення схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст сказаного. Завдяки залученню цього прийому можна, розповідаючи про будь-що, підкріплювати сказане графічно у максимально зрозумілому і привабливому для слухача форматі.

Хмари слів

Хмара слів – це візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Хмару слів можна згенерувати власноруч, використавши спеціальні програми.

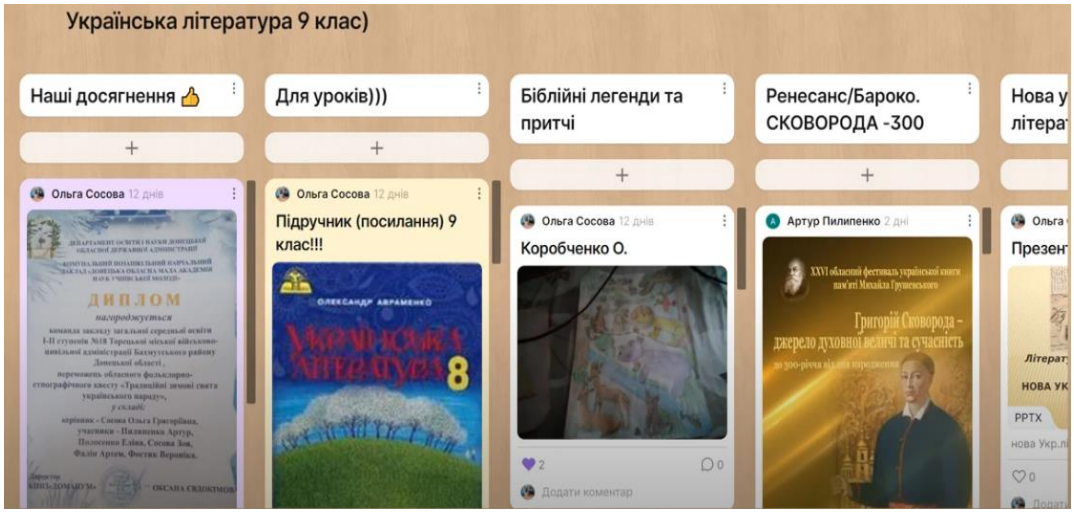
Віртуальні дошки

Віртуальна інтерактивна дошка – мережевий соціальний ресурс, призначений для організації спільної роботі зі створення та редагування цифрового вмісту та співпраці в реальному часі, завдяки якому можна об'єднати текст, зображення, відео- та аудіоматеріали на одному сайті. Тут також можна розмістити будь-які дидактичні матеріали до уроку: презентації, інтерактивні завдання, текстові документи, відео- та аудіоматеріали. Віртуальна дошка – це й універсальний онлайн-сервіс для роботи з нотатками, наліпками, розміщувати гіперпосилання на інтернет-сторінки, відео ютубу, файли *word, pdf, ppf, png* тощо. Онлайн-дошка є аналогом звичайної класної, але відкриває значно більше перспектив для дистанційного навчання. Такі дошки можна створювати на платформах *Google Jamboard, Miro*. На цих сервісах зручно розміщувати будь-які матеріали: тексти, зображення, відео – створювати діаграми, схеми, зберігати їх і ділитися з іншими. Окрім того, на онлайн-дошках учні й педагог можуть працювати разом під час проведення відеоуроків, записувати й закріплювати нотатки, виконувати вправи, стирати пройдений матеріал, користуватися лазерною указкою.

Вебсервіс *Padlet* – це інструмент для сумісної роботи з різноманітним контентом із можливістю спільного редагування. Цей ресурс можна розглядати як майданчик для ідей, мозкового штурму тощо. Працюючи у віртуальному середовищі, при виконанні завдання учні мають змогу

дивитися результати роботи інших груп, негайно аналізувати їх та дійти згоди онлайн щодо спірних питань. Особливо ефективно можна організовувати виконання найбільш популярних вправ з української мови: вставні орфограми, пунктуація, редагування тексту тощо. Найбільш ефективно її застосовувати на етапі узагальнення та контролю знань і вмінь учнів.

Використання віртуальної дошки дає можливість урізноманітнити форми роботи, діяльність учнів, активізувати їхню увагу, підвищує творчий потенціал, заощаджує час, оформлює матеріали більш естетично. На етапі пояснення й роботи над новою темою це можуть бути й віртуальні уроки з електронними слайдами, таблицями, прикладами текстів, ілюстраціями, анімацією, відеокліпами, аудіозаписами тощо. Таким чином, *Padlet* є унікальним інструментом, що поєднує в собі легкість використання, багатофункціональність, гнучкість, динамічність, мобільність та різноманітність, а для учнів – сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку інтелекту та навичок самостійної роботи з пошуку інформації, активізації творчого потенціалу, самореалізації та розвитку особистості.



Створення коміксів за допомогою сервісів *«Storyboard That», «Toon Doo», «My Storybook»*. Це залучає до роботи зорову пам’ять, дає змогу швидше й глибше засвоїти новий матеріал. Цей вид творчості формує особисте бачення та нові знання через зображення. У коміксів є чимало навчальних можливостей:

– розказати складну тему кількома зображеннями та символами, які ідентифікують усі учні;

– змоделювати за допомогою малюнків культуру спілкування;

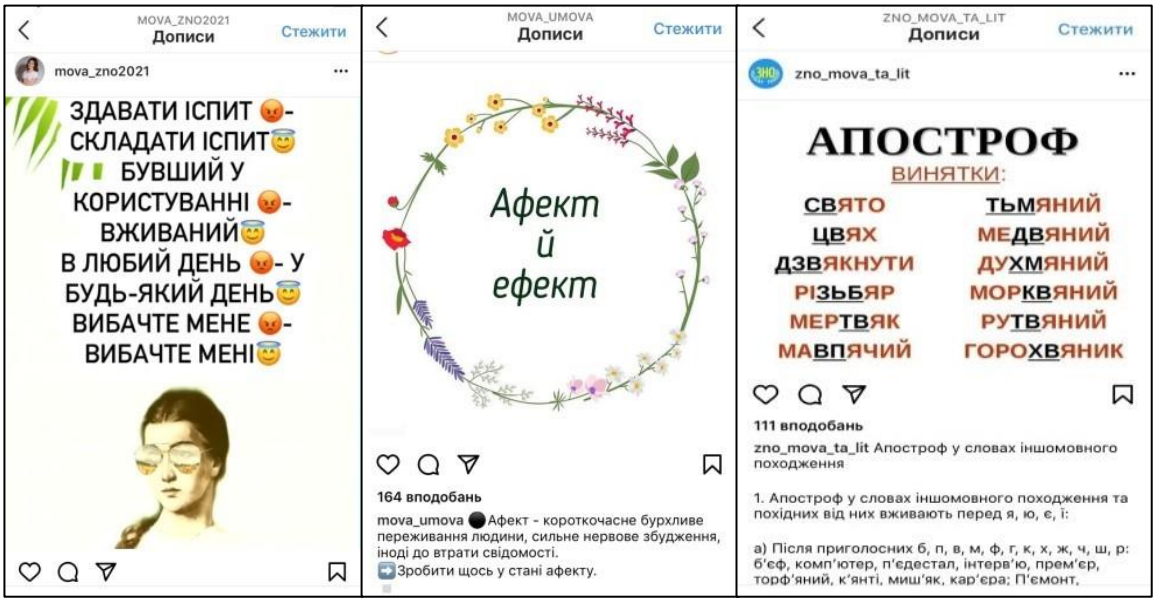
– проілюструвати та прокоментувати в ігровій формі важливі питання.

Використати комікси на уроках української мови можна різними способами, наприклад, дати учням завдання зобразити й розказати історію,

використовуючи іншомовні слова, прикметники, фразеологізми, прислів'я й приказки, розіслати бланк коміксів з порожніми «хмаринками» для слів, які потрібно заповнити на тему культури спілкування, дати готові комікси, де треба буде відредагувати або перекласти текст, виправити типові помилки тощо.

Ведення блога

Учні повинні обирати такий тип, який їм буде до вподоби: відеоблог, блог у форматі картинок і текстів у фейсбуці, інстаграмі чи твітері. У результаті в кожного буде авторський цифровий конспект усіх пройдених уроків.



Отож, застосування сучасного інструментарію та інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує належну взаємодію учнів і педагогів під час дистанційного навчання.

Учитель повинен добирати такі сервіси й завдання, які давали б ключ до засвоєння теми. Уроки не потрібно перенавантажувати великою кількістю онлайн-ресурсів, але використовувати по одному-два на кожне заняття, плавно знайомлячи дітей із різними їх видами.

Така організація навчального процесу створить комфортні умови, за яких кожен відчуватиме себе повноцінним, успішним учасником та прагнутиме до вдосконалення.

Таким чином, сучасні процеси, пов'язані з глобалізацією й інтеграцією країни у світовий простір на фоні карантинних обмежень та воєнного стану в Україні, потребують докорінних змін не лише в економіці, а й системі освіти на всіх її рівнях. У теперішньому світі відбувається зміна змісту освіти та підходів до навчального процесу, зокрема, упровадження інноваційних підходів до навчання. Освіта перестає трактуватися як досягнення певного рівня знань, а розглядається з позицій «неперервності навчання протягом життя», що має на меті розвиток особистості, формування її духовності й культури, цивілізаційного мислення. Замість традиційно класичного підходу – рутинного засвоєння значних обсягів стандартизованої інформації, сучасна освіта застосовує компетентнісний підхід, заснований на оволодінні засобами безперервного самостійного набуття нових знань, який розвиває здібності та вміння адаптуватися до складних, швидкоплинних і непередбачуваних ситуацій. У навчальному процесі більше уваги приділяється самостійній роботі, рівноправним взаєминам між педагогом та учнем.

Сфера освіти України має значні потужності й науковий потенціал, що при вирішенні певних проблем можуть забезпечити прискорений інноваційний розвиток галузі. *Освіта й* школа перебудовується, продовжує пошук нових форм організації навчальної діяльності, тенденцій розвитку навчання, освітніх моделей і сучасних трендів.

Забезпечення високого рівня якості – головне завдання реформування сучасної вітчизняної освіти. Важливим кроком зміцнення освітньої системи в Україні є розроблення і впровадження інноваційного навчально-методичного забезпечення в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти. Закони України про освіту, нормативні документи регламентують ці зміни та ставлять освіту на рейки сучасності. Упровадження Державного стандарту базової середньої освіти вимагає реалізації принципово нових підходів та інструментів, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до навчання, з урахуванням вікових особливостей фізичного, розумового та психічного розвитку здобувача освіти та вимагає системних розроблень, створення навчально-методичних комплексів, розробок сучасних методів та технологій навчання.

Нова українська школа стимулювала широке використання різноманітних гугл-сервісів на уроках мови та літератури, за допомогою яких учителі будують уроки на засадах інтерактивного навчання,

збагачують інформаційне тло занять, вдало поєднуючи матеріал шкільних програм із сучасними ІКТ, розвиваючи в учнів комунікативні й творчі здібності, інфомедійну грамотність, критичне та креативне мислення. Сучасне повсякдення неможливо уявити без інтернету та соцмереж, які стали невіддільною частиною нашого життя. Набуває все більшої популярності й застосування штучного інтелекту в житті, у тому числі в освіті. Учителі пробують використовувати ШІ на уроках, школярі теж стали активно опановувати цей вид прогресу.

Отже, освіта є ключовим фундаментом сучасного суспільства. Вона не лише формує та розвиває інтелектуальні та професійні здібності особи, але й створює основу для економічного, соціального та культурного розвитку країни. У сучасному світі, де зростає значення технологій, глобалізації та швидкість змін у всіх сферах життя, освіта стає ще більш важливою. В епоху розбудови інформаційного суспільства системи освіти розвинених країн й України в XXI ст. забезпечують не тільки успішну життєдіяльність громадян, але й виховують інтелектуальну еліту нації.

Усі згадані сучасні освітні тренди покликані допомогти вчителеві підвищувати ефективність уроків через інноваційні технології в процесі вивчення мов і літератур, зацікавити учнів та сприяти ефективному опануванню предметів.

Список використаних джерел:

Андрощук, І. (2022). Формування громадянської відповідальності у майбутніх учителів як важлива складова професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 1. 3–12.

Гуревич, Р. С. (2016). Інтегративні тенденції змісту освіти в підготовці вчителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, Вип. 44, 66–72.

Іщенко, А. Ю. (2022). *Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України*. URL: http://www.niss.gov.ua/articles/1537/

Каленюк, І. (2011). Сучасні тенденції розвитку освіти у глобальному середовищі. *Університетська освіта*, 1, 20–28.

Освіта в Україні: виклики та перспективи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalnaserednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf.

Харчекнко, С. Я. (Ред.) (2017). *Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації*. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ ім. Т.Шевченка».

Шкарлет, С. (Заг. ред.). (2022). *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність.* URL: https:// mon.gov.ua/storage/app/media/zagalnaserednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-20Innovatsiyna.ta.proyektna.diyalnist.pdf

2.8. Новітні тенденції в сучасному викладанні зарубіжної літератури

(Світлана Степанюк)

У сучасному світі якість освіти стає тим чинником, що дозволяє кожній людині віднайти і зреалізувати себе в дорослому житті, до якого повинна підготувати школа.

Якість освіти визначає якість життя людини й суспільства. Нині освіта характеризується не лише рівнем знань, умінь і навичок, а й якістю особистісного, світоглядного, громадянського розвитку майбутнього покоління. Тому питання якості освіти повинно розглядатися передусім із позиції людських та соціальних цінностей.

Сучасна школа має бути місцем, де діти отримують не лише знання, а й уміння їх застосовувати та цінності для оцінювання навколишнього світу. Вона буде не лише закладом освіти, а й безпечним середовищем для розвитку, де діти вчаться спілкуватися між собою. Таке навчання передбачає впровадження нових методик викладання, зміну формату спілкування учнів, учителів та батьків, упровадження проєктної роботи та навчання через діяльність.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Упровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій.

Новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізувана інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

Нова школа – це поєднання всіх практик, які існують у світі. Метою впровадження в освітній процес новітніх методів та технологій має бути чітко окреслена орієнтація на високий позитивний результат.

Модель навчання «Перевернутий клас» являє собою різновид змішаного навчання, головною особливістю якого є те, що домашнім завданням для учнів є робота в онлайн-середовищі: перегляд навчальних відеоматеріалів або інформаційних ресурсів для опрацювання нового навчального матеріалу або закріплення вже вивченого. Натомість у класі діти під керівництвом і за допомогою вчителя виконують практичні завдання до тієї теми, яку засвоїли вдома.

Авторами технології вважаються вчителі хімії Аарон Самс і Джонатан Бергманн (США). У 2008 році вони стали записувати відеоролики зі своїми

лекціями та пропонувати їх на домашнє опрацювання своїм учням. У книгах «Перевернуте навчання, або Як достукатися до кожного учня на уроці» вони розповідають про особливості цієї технології та її можливості.

У чому особливість цієї моделі? «Перевернутий клас» змінює роль учителя в навчальному процесі. З головного транслятора знань він перетворюється на помічника-консультанта і координатора. А це, у свою чергу, сприяє тісній співпраці з учнями на уроках. Роль учнів також змінюється. Вони більше вже не спостерігачі. Школярі самі відповідають за отримані знання, спрямовують навчальний процес, шукають практичне застосування отриманій інформації.

Переваги використання моделі «Перевернутий клас» полягають у тому, що вчитель отримує час для індивідуальної роботи з кожним учнем, оскільки не має потреби повідомляти новий матеріал, а може одразу зосередитися на виконанні практичних завдань. Учень може самостійно, у необхідному темпі передивлятися матеріал, робити у разі необхідності паузу або повертатися до необхідних фрагментів. Відеоматеріали доступні для всіх учнів – і для тих, хто був на уроці, і для тих, хто з якоїсь причини був відсутній. Якщо є така потреба, учень може у будь-який момент звернутися до необхідних матеріалів.

Не існує нічого ідеального. І ця модель теж має недоліки. Проте їх небагато:

– Учень не може поставити запитання вчителю безпосередньо у той момент, коли воно виникає.

– Деякі діти можуть не виконувати домашнє завдання і тому повноцінно не працюватимуть на уроці.

Проте переваг усе ж таки більше, ніж недоліків.

Поширення і глибокого вивчення методика запам’ятовування набула у дослідженнях видатного психолога О. Р. Лурії, який поділив її на два основних напрямки:

1) мнемотехніка (методи, в основі яких лежить вербально-логічне мислення);

2) ейдетика (методи, засновані на конкретно-уявному мисленні).

Слова «мнемотехніка» і «мнемоніка» означають одне і те ж – техніка запам’ятовування, від грецького «mnemonikon» – мистецтво запам’ятовування. Вважається, що це слово придумано в VI ст. до н. е. на честь давньогрецької богині пам’яті Мнемозіни, матері дев’яти муз.

На уроках зарубіжної літератури досить ефективним є застосування елементів мнемотехніки та інфографіки. Використання яскравих образів та схем не лише підвищує інтерес учнів до матеріалу, який вивчається, але й робить цей процес більш емоційним, що в цілому позитивно позначається на результативності роботи дитини. Мнемотехніка та інфографіка

орієнтують свої можливості на природні механізми пам'яті й дозволяють повністю контролювати процес сприймання, збереження та пригадування інформації *(Сметюх, 2023:49)*.

Дуже часто проблемним моментом сучасного навчання є те, що людині необхідно засвоїти занадто багато різнопланової інформації. Задля кращого запам'ятовування певного матеріалу спочатку необхідно перекодувати інформацію в образну форму і створити відповідні асоціації. При успішному опануванні цих прийомів учні зможуть без допомоги вчителя використовувати їх при аналізі поезій, а згодом і над прозовими текстами. Дітям, які полюбляють малювати, саме це й знадобиться для використання методу піктографічного письма.

Правило поетапності виконання завдання може бути таким:

I етап – створення малюнка за твором;

II етап – зчитування інформації з малюнка;

III етап – зчитування інформації з пам'яті *(Сметюх, 2023:50)*.

Алгоритм створення мнемотехніки:

1. Дібрати інформацію, яку потрібно закодувати.
2. Вибрати вид мнемотехніки.
3. Пошук зображень, які повинні відображати або одне слово, або словосполучення.
4. Створення мнемосхеми.
5. Розгляд мнемосхеми учнями, розбір того, що на ній зображено.
6. Декодування: розбір символів, конкретизація та пояснення значень.
7. Прочитання (переказ) інформації з опорою на мнемосхему.

Ефективному вивченню напам'ять віршованих творів сприяє використання мнемотаблиць *(Сметюх, 2023:50–51)*.

Генріх Гейне «Задзвени із глибини»

Метою сучасного закладу освіти є розвиток в учнів компетенцій, необхідних для роботи і життя у XXI ст., вміння комплексного вирішення проблем, критичного мислення, креативності, прийняття рішень та співпраці з людьми. Виникає потреба постійно вдосконалювати форми організації освітнього процесу, створювати необхідні умови для розвитку та самореалізації особи з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Використовуючи сучасні методи на уроках зарубіжної літератури, потрібно навчити учнів працювати з інформацією: аналізувати, систематизувати та робити самостійні висновки. Вплинути на традиційний процес навчання, підвищити його ефективність, спрямувати на розвиток учня можна за допомогою ейдотехнік *(Жалко, 2022:16)*.

Ейдотехніка дає можливість кожному побачити свої здібності, таланти і результати, розвиває впевненість у собі. Учень стає більш працездатним і краще вчиться.

Ейдетика – це наука про побачене. «Ейдос» у перекладі з грецької мови означає «образ». Ейдетизм – це можливість сприйняття оточення образами, це можливість уявити собі предмет барвистим, яскравим, хоча він не перебуває в полі нашого сприйняття.

Так мнемотехніка – ейдетика – базується на роботі з образами. За допомогою образів ви можете «записувати» потрібну інформацію, відправляти її у комору пам’яті на конкретну полицю, розпізнати потім її вам допоможе образ, який вирізняє потрібну вам інформацію з-поміж безлічі образів.

Одним з ефективних засобів запам’ятовування є ейдос-конспект – роздуми, породженні образністю тексту, які супроводжуються створенням

власних образів на основі цитат твору. Робота з ейдос-конспектом є складовою комплексного аналізу художнього твору *(Самчук, 2023:6)*.

За допомогою мнемотехніки учитель може створювати для своїх вихованців ейдос-конспект життєвого та творчого шляху письменника. Він допомагає дотримуватися послідовності у викладі навчального матеріалу. Можна пропонувати дітям ознайомитися вдома з біографією митця, а в класі працювати з презентацією.

Приклад створеного ейдос-конспекту за біографією Джона Кітса у 5 класі *(Сметюх, 2023:51)*.

Робота з ейдос-конспектом є складовою комплексного аналізу художнього твору:

– допомагає побачити образ, створений автором, очима учня;

– дозволяє перевірити рівень сприйняття твору, а інколи і творчості;

– потребує від учня самостійної роботи у виборі тем, образів, навчає його пошукової діяльності;

– розвиває творчі здібності учня, інтегрує різні види мистецтва – літературу і живопис.

Для непідготовленого читача ейдос-конспект, створений однокласником або вчителем, є своєрідним помічником при читанні й навчає порівнювати різні точки зору.

Отож, володіння методами та прийомами ейдетики не завадить учителеві-філологу, який допоможе дітям закодувати матеріал уроку в певні символи чи схеми, а учні запам’ятають інформацію, пропустивши її через серце, емоції, темперамент.

Матеріали з елементами ейдотехніки, використані на уроці зарубіжної літератури, будуть максимально ефективними, якщо відповідатимуть віковим та психологічним особливостям учнів.

Використання елементів ейдотехніки у 5 класі НУШ повинно давати учителеві можливість дібрати до кожного учня індивідуальну модель навчання: педагог, який ефективно використовує на своєму уроці елементи ейдотехніки, може підготувати різні за складністю питання та завдання для кожного з обраної теми та визначити їх кількість, урахувавши при цьому «зону комфорту» кожної дитини *(Самчук, 2023:8)*.

Краще не ускладнювати завдання з елементами ейдотехніки відразу в декількох різних напрямках, тому що в цьому випадку завдання може виявитися занадто складним для учня та не матиме ефекту розвивального спрямування *(Сафарян, 2022:6)*.

Використання дидактичних і методичних матеріалів із елементами ейдотехніки під час уроків літератури має сприяти розвитку в учня вміння прогнозувати результат власних дій. За допомогою матеріалів із елементами ейдотехніки формується тонка координація рухів очей і рук, що сприяє становленню довільної розподіленої уваги. Все це допомагає дітям навчитися долати труднощі, розвиває вміння зосередитися на завданні, запам’ятати його умови і виконати максимально правильно *(Самчук, 2023:10)*.

Ейдетика – це психологічний або медичний термін, який визначається як здатність згадувати чи відтворювати зображення, звуки, запахи об’єктів чи тактильні відчуття про них у пам’яті з граничною точністю. Ейдетичні методи практикуються й у старших класах, у студентському віці, коли необхідно запам’ятати великий обсяг інформації перед іспитом. Це вкотре підкреслює її ефективність.

Ейдетика вчить:

– запам’ятовувати швидко і згадувати легко;

– включати позитивне мислення, позитивний настрій;

– розвивати мислення, мову;

– керувати своєю уявою;

– активізувати увагу.

Принципи роботи за системою ейдетики:

– Створення радісної, веселої атмосфери.

– Поділ інформації відповідно до особливостей кожної дитини.

– Мобільність і доступність ігрового матеріалу.

Школа ейдетики являє нову освітню технологію, що дозволить кожному школяреві зручно та легко здобувати нові знання в будь-якому віці, отримуючи задоволення від реалізації своїх здібностей.

Мнемотехніка, ейдетика значно підвищують навчальну спроможність. Сучасна ейдетика – це накопичення великої кількості інформації. Це економія часу при запам’ятовуванні. Це збереження даних. Це потужне тренування уваги і мислення. Це відмінна гімнастика для мозку.

Використовувати ейдетику при вивченні зарубіжної літератури можна і треба.

Переваги мнемотехніки в тому, що це:

– сприяє прискореному розвитку зорової та слухової пам'яті;

– застосовується для поширених шкільних завдань – вивчення віршів, вирішення складних загадок і головоломок;

– успішно використовується для формування навички переказування будь-якого художнього твору;

– використовується для максимального розвитку комунікативних навичок;

– упровадження такого методу дозволяє успішно працювати над формуванням зв'язного мовлення, збільшення словникового запасу, розширення кругозору та пізнавальної сфери учнів;

– стимулюється процес отримання нової інформації, розвиток асоціативного мислення і красномовства.

Інфографіка – це добірка зображень, діаграм і мінімального обсягу тексту, що допомагає зробити інформацію більш доступною, зрозумілою та привабливою для аудиторії. Цей прийом використовується з метою швидкого огляду або пояснення складного матеріалу, привернення уваги до проблеми чи ідеї, порівняння та зіставлення декількох думок, творчого завдання, підведення підсумків роботи над твором.

Для подання інформації, розуміння і запам'ятовування її учнями доцільно використовувати в інфографіці яскраві та захопливі візуальні елементи. Завдяки такому унаочненню діти звертають увагу на деталі, які у звичайному тексті могли б не помітити.

У наш час усім доводиться стикатися з таким величезним потоком інформації, що мало кому вдається переробити і запам'ятати його. З цим і пов'язаний один із найбільш важливих викликів сучасної освіти – вплив інформаційного стресу на здоров'я дітей.

«Я не вивчу все це. У мене вже каша в голові! » – часто говорить той, хто змушений вивчати великі масиви навчальних матеріалів. Якщо використовувати класику «зубріння», тобто механічний метод запам'ятовування, то дійсно вивчити об'ємний матеріал буває складно як фізично, так і психологічно. Коли ж у технологіях навчання застосовуються техніки ейдетики (мнемотехніки), інфографіки, то процес запам'ятовування завдяки образності емоційних компонентів стає набагато простішим.

Змінюється сучасний світ, щодня впроваджуються новітні технології. Учням вже не потрібно заучувати напам'ять великі обсяги інформації. Діти повинні вміти користуватись інформацією, переробляти її. Прочитати, усвідомити, проаналізувати, синтезувати, зробити оцінні судження – ось уміння і навички, які знадобляться в сучасному світі.

Однією з інноваційних технологій, що допомагає учневі не тільки засвоїти матеріал, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування та розвитку критичного мислення, зокрема RAFT.

RAFT-технологія – це педагогічний прийом, спрямований на розвиток критичного мислення.

Умови використання методу RAFT:

1. Учитель має чітко визначити тему, яка буде актуальною.

2. Спільно з учнями складається таблиця на дошці, в якій заповнюються по черзі всі графи.

3. Після того як таблицю повність заповнено, учні обирають собі ролі. Бажано, щоб вибір ролі здійснювався саме учнем, а не вчителем.

4. Далі учні складають мінітексти від імені обраного персонажа, для обраної аудиторії.

5. Коли всі етапи завершено, учні зачитують свої тексти. Підводяться підсумки.

Використання RAFTу сприяє реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання. Цей педагогічний метод дозволяє створювати письмові тексти за обраною темою, поглянути на звичні речі під іншим кутом та розкрити у вже звичних речах нову сутність.

Прийом «RAFT» проводитися за вивченим твором. Діти працюють групами. Є чотири групи карток:

1. Хто? 2. Кому? 3. Що? (СМС-повідомлення). 4. Що написано? (Листування у вайбері, скарга, наказ, подяка, попередження, лист).

Приклад використання RAFT учителем на уроці зарубіжної літератури у 5 класі *(Використання, 2023)*.

Роль (хто пише)	**Адресат, аудиторія (хто отримує)**	**Формат (у якій формі)**	**Тема (про що це)**
Поліанна	Жителі міста Белдінгсвіл	Лист	Шукайте позитив у темних проявах життя
Поліанна	Людство	Записка у пляшці	Шлях до щастя простий: «завжди радіти»
Лікар Чилтон	Пацієнти	Побажання	«Якби на це була моя воля, я виписував би її – і продавав би в аптеці, як я виписую пігулки»

Важливою особливістю технології РАФТ є те, що учень має можливість висвітлити задану тему з будь-якої позиції:

Переваги впровадження технології RAFT полягають в тому, що учні:

– виробляють стійку навичку комунікації у великій та малій групах;

– розвивається уява, образне мислення, креативність;

– виробляється почуття відповідальності за прийняті рішення, розвивається навичка прийняття рішень у різних ситуаціях;

– формується здатність до аналізу отриманої інформації та обробки результату діяльності, що є міцним підґрунтям для самореалізації та самовираження;

– розширюється спектр емоцій та вміння керувати ними;

– формується відчуття впевненості в собі, підвищується мотивація до діяльності.

Едьютейнмент – це освіта у розважальному форматі. Ця нова освітня технологія поєднує в собі розважальні прийоми, методи інтерактивного й активного навчання, мотивацію до пізнання та взаємодії. Сучасних дітей потрібно навчати по-новому, аби витягнути їх із соціальних мереж і світу комп'ютерних ігор. Неважливо, в яку «обгортку» запаковувати предметні знання: наукові парки, вебквести, анімовані навчальні ролики, буктрейлери, емодзі-історії. Важлива суть – розповідь доступною і зрозумілою мовою, з інтеграцією елементів розваги, ігор і навчання. Отримання задоволення від процесу пізнання є основою стійкої цікавості до навчання.

Едьютейнмент-технології – це ефективний баланс між інформацією та мультимедійними продуктами. Інструменти едьютейнменту: гра, подив, цікавість, захопливість, ідентифікація з героями різних подій, комунікація, самоактуалізація, нагорода, визнання. «Вчися граючись!» – оптимістичне гасло едьютейнменту в навчанні.

Одним і чи не з найголовніших трендів, який змінює світову та вітчизняну освіту просто тут і зараз, є штучний інтелект. Тепер ми чітко бачимо, що ШІ дійсно допомагає вигадати цікаві завдання до уроків, розробити додаткові матеріали (роздатки, презентації, таблиці тощо), створити тести для перевірки знань, зібрати найкорисніші матеріали за темою та й загалом неабияк спростити життя вчителя.

Штучний інтелект повністю перевертає складання шкільних підручників: від однопредметних (нудних і малокорисних) до багатовекторних кейс-уроків, у яких поєднано різні теми, але навколо одного явища.

Навчання дітей щодо роботи зі штучним інтелектом має відбуватися з перших класів, щоб вони знали, як він працює та як ним користуватися.

Зокрема, учні зможуть застосовувати ШІ як асистента для дослідження різних тем, порівняння інформації, автоматизації процесів та інших завдань.

Найбільш перспективним напрямом застосування ШІ в освіті, що найчастіше поєднується з персоналізацією навчання, є адаптивність. Але ж професіонали бачать різницю між ними. В адаптивному онлайн-навчанні ШІ використовують для попереднього виявлення й усунення прогалин

у знаннях, для персонального коригування матеріалів курсу відповідно до поставленої мети. Комбінуючи нові підходи і технології, можна сформувати освітнє середовище.

Розглянемо деякі приклади використання ШІ в онлайн-навчанні. Штучний інтелект змінює його. Може змінювати сам процес навчання за результатами аналізу. Найбільш просте і зрозуміле використання штучного інтелекту – контроль знань, автоматизована перевірка завдань, виявлення та виправлення помилок, допомога вчителям: системи визначають самостійність виконання завдань у виставленні оцінок. Крім того, ШІ допомагає усунути проблему списування, аналізуючи зображення з відеокамер і активність користувачів у браузері. Засновані на технологіях штучного інтелекту прокторінгові системи визначають самостійність виконання завдань.

Системи ШІ дозволяють навчальним закладам розробляти індивідуальні профілі навчання. На підставі цього педагоги можуть оцінити здібності учнів, значно підвищити рівень їхніх знань і успішність. Позитивним є використання в онлайн-навчанні голосових помічників. Здобувачі освіти можуть використовувати ці інструменти для взаємодії з навчальними матеріалами курсу і для задоволення інформаційних потреб. Замість традиційних роздаткових матеріалів учителі надають учням голосові повідомлення, консультують їх. Отже, подібна практика є одним із кращих прикладів використання ШІ, оскільки це знижує рівень навантаження на людину *(Візнюк, 2021:17)*.

У 2024-му та наступних роках штучний інтелект продовжить завойовувати світ і активно розвиватися. Він буде присутній на кожному етапі заняття: від створення ідеального саме для конкретних учнів плану уроку до оцінювання навчальних результатів.

За останні роки широковживаними та звичними стали такі послуги, що забезпечуються цифровими алгоритмами і системами як, *Google Translate, Siri* і *Google Assistant*, а створені на основі штучного інтелекту від гугл чат-боти *ChatGPT Bard* можуть швидко надавати відповіді на будь-які запитання, пояснення, наводити приклади, писати вірші чи оповідання, узагальнення тексту *(Aktay, 2022)*.

Візуальні послуги, створені на основі текстів будь-якою мовою сьогодні також дуже розвинені. Приклади інструментів, які дозволяють вводити текст для створення реалістичних зображень, включають *Stable Diffusion* та *Imagen: Text-to-Image Diffusion Models (Aktay, 2022), (Берегова, 2023:132)*.

Штучний інтелект дедалі активніше використовують у всіх напрямах діяльності: активно освоюють *ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer)* – розробку компанії штучного інтелекту *OpenAI*, яка вміє

створювати тексти, перекладати, писати вірші, вести розмови й жартувати, відповідати на запитання, генерувати ідеї. *ChatGPT* безплатний і володіє українською мовою (інтерфейс чатбот відповідає англійською мовою, але якщо написати запитання українською, то й відповідь буде також українською) *(Introduction, 2023)*.

У роботі вченої М. Мар'єнко наголошується, що «штучний інтелект можна використовувати в освітньому процесі як помічника вчителя, на додаток до його використання для створення персоналізованого навчального середовища та забезпечення зворотного зв'язку з учнями» *(Мар'єнко, 2023:49)*. Вчена рекомендує на початковому етапі тим, хто розпочинає роботу зі штучним інтелектом, використовувати його для створення наочних засобів, коротких тестів. Вона вважає, що «слід зробити штучний інтелект доповненням до навчальних матеріалів, розроблених вчителем». М. Мар'єнко зазначає, що існують і ризики, які можуть бути спричинені використанням штучного інтелекту в освіті: зниження ролі вчителя, зниження креативності та навичок критичного мислення учнів.

У сучасному світі стрімко набирає обертів *Science of Reading (SoR)*, тобто наука про читання. Вона покликана допомогти зрозуміти когнітивні процеси, необхідні для ефективного розвитку навичок читання. Також SoR зосереджується на особливостях формування навичок читання як для типових, так і для нетипових читачів.

Прихильники SoR наголошують на тому, що насправді читання є надзвичайно складною діяльністю, яка залучає більшість розумових і нейронних здібностей. Без розвинених навичок читання неможливо ефективно навчатися, адже саме воно формує академічне й когнітивне зростання, впливає на мотивацію та емоції тощо.

Говорячи про освітні тренди, не можна не згадати про метод проєктів. Відомий у світовій педагогіці з кінця XIX – початку XX ст. як метод проблем. Проєктні технології *(design technologies)* були реалізовані у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США. Головна суть цієї технології – стимулювати інтерес здобувачів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проєктну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань *(Ребуха, 2023:18)*.

У сучасному розумінні слово «проєкт» означає намір, який буде здійснено й передбачає сукупність певних дій, документів, текстів, створення різного роду теоретичного чи практичного продукту. Це особливий тип інтелектуальної діяльності учнів, що активізує їхнє мислення, увагу, пам'ять, мовлення, волю, міжособистісне спілкування; вимагає широкого використання на уроках індивідуальної, парної та групової організації навчальної діяльності, самодіяльного характеру їхньої

творчої активності; створення соціально-педагогічних умов для самоствердження кожної дитини в учнівському колективі. Метод проєктів – це освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно орієнтованого навчального пошуку. Суть проєктної технології полягає в стимулюванні інтересу учнів до розв'язання однієї чи цілої низки проблем, що передбачає опанування певною сумою знань *(Степаненко, 2020:63)*.

Сучасні дослідники виділяють такі типи проєктів:

1. За домінуючим методом: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практикоорієнтовані.

2. За характером координування проєкту: з явною координацією, з прихованою координацією.

3. За характером контактів: внутрішні (регіональні) та міжнародні.

4. За кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові.

5. За тривалістю проведення: короткострокові, середньої тривалості, довгострокові *(Степаненко, 2020:64)*.

До дослідницьких проєктів можна віднести створення порівняльних характеристик героїв, дослідження мовних засобів, створення подорожей місцями, пов'язаними з творчістю письменників. До інформаційних проєктів відносять повідомлення про цікаві біографічні факти, виразне читання й аналіз віршів, дослідження історії написання твору, складання карти подорожей літературних героїв.

Ігрові проєкти дають широкі можливості застосовувати інтерактивні форми роботи, розвивають комунікативні, мовленнєві й акторські здібності. До таких видів проєктної діяльності відносять: інсценування окремих епізодів твору, рольові ігрові ситуації, екскурсії, інтерв'ю, реклами творів.

Творчі проєкти сприяють розвитку здібностей учнів, розвивають уміння виділяти головне у творі, вчать працювати як індивідуально, так і в групі однодумців, дають можливість самореалізуватися, сприяють розвитку міжпредметних зв'язків (література й образотворче мистецтво, фотографія, кіно, театр).

До таких проєктів відносять створення ілюстрацій до творів, збірок різної тематики, альманахів, присвячених творчості письменників, літературних композицій до ювілеїв, випуск літературних газет, фотопроєктів, написання творчих робіт, складання віршів.

Найдоцільнішим буде використання методу проєктів на оглядових уроках, уроках вивчення біографії письменника, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, уроках позакласного читання, із розвитку мовлення.

Перед початком роботи над будь-яким проєктом варто чітко окреслити низку завдань, які сприятимуть виконанню таких функцій:

– активізувати пізнавальні інтереси щодо читання художніх творів;

– формувати й розвивати творчий підхід до виконання домашніх завдань;

– створювати «ситуацію успіху» й давати можливість кожному проявити свої здібності.

Важливо чітко визначити мету діяльності дітей. Оскільки метод проєктів належить до технологій особистісно орієнтованого навчання, то й мета роботи повинна бути спрямована на розвиток в учнів дослідницького й пізнавального інтересу, уміння самостійно знаходити інформацію, аналізувати й узагальнювати її, детально працювати з текстом художнього твору, уміння презентувати інформацію у вигляді оформленого результату діяльності, уміння самостійно й критично мислити, висловлювати власну думку, бути ініціативним і наполегливим, розвивати здатність працювати як індивідуально, так і в колективі.

Важливим на початку роботи над проєктом є налаштування учнів на успішне його виконання та презентацію. Узагальнений успіх буде залежати від зусиль і відповідальності кожного школяра. Учитель виконує роль помічника, партнера, порадника, який допоможе визначити завдання, розставити акценти, знайти оптимальні форми роботи, накреслити шляхи до поставленої мети. Завдяки проєктуванню на уроках літератури діти вчаться усвідомлювати мету, планувати свою роботу, прогнозувати можливі результати, використовувати різні джерела інформації (літературні твори, дослідження літературознавців, матеріали преси, інтернет-сайти тощо), самостійно здобувати й накопичувати матеріали, аналізувати й зіставляти різні факти, доводити свої погляди, приймати самостійні рішення, активізувати соціальні контакти (працювати спільно, розподіляти доручення), створювати матеріальні носії проєктної діяльності (сценарії, альманахи, журнали, фотоальбоми, ілюстрації, музейні експонати тощо).

Презентація готового проєкту (його публічний захист) – надзвичайно важливий етап. Учитель як координатор проєкту має чітко спланувати його. Потрібно надати можливість кожній групі підбити підсумки своєї роботи в проєкті й презентувати кінцевий продукт. Група сама вирішує, чи це буде її лідер, чи це творче представлення роботи із залученням усіх учасників. Специфіка предмету «зарубіжна література» дозволяє пропонувати учням різноманітні проєкти, які відповідають уподобанням дітей і спрямовані на розвиток різних типів інтелекту.

Проєктне навчання багато експертів вважають найефективнішим методом. Адже під час проєктної роботи вихованці не просто пасивно

слухають, а співпрацюють, активізують критичне і творче мислення, покращують комунікативні навички.

Отже, реалізація методу проєктів на уроках зарубіжної літератури обов'язково приведе до зміни позиції вчителя. З носія готових знань він перетвориться в організатора пізнавальної діяльності школярів. Зміниться також психологічний клімат у класі, тому що вчитель переорієнтовує репродуктивну навчальну діяльність учнів на різноманітні види самостійної діяльності: дослідницьку, пошукову, творчу. Діти сприймають учителя як порадника, довіряють йому, не хочуть підвести, тому така робота заздалегідь скоординована на успіх. Інтерактивні форми роботи сприяють розвитку творчих здібностей учнів, навичок колективної роботи, умінню співпрацювати для досягнення певної мети, реалізовувати набуті знання, орієнтуватися в непередбачуваних ситуаціях.

До сучасних трендів сьогодні ми відносимо мережу креативних STEM-майданчиків та широке залучення засобів віртуальності у навчальний процес. Доведено, що письмові завдання поступаються мультимедійному контенту, який дозволяє більш ефективно оцінити реальні знання та навички. Цього нам ще бракує. І слід пам'ятати, що сучасні технології не мають витісняти живе спілкування: онлайн-платформи не можуть повністю замінити досвід роботи в групах, ігрові завдання та емоційну взаємодію. Відсутній у практиці й такий освітній тренд – консультування дитини скайпом, якщо вона хворіє, надання різного роду консультаційних послуг через спілкування в онлайні тощо.

Основною особливістю STEM-освіти є інтегроване навчання, застосування науково-технічних знань у реальному житті. Науково-методичні засади створення моделі STEM-освіти полягають у переході від традиційного навчання до інноваційного шляхом використання методів проєктно орієнтованого навчання.

STEM-урок (заняття) – це форма організації навчання у відведений проміжок часу з групою учнів постійного складу, що передбачає інтеграцію трьох і більше STEM-дисциплін (біологія, фізика, хімія, географія, математика, технології). Використання STEM-уроків практикується в освітніх закладах для узагальнення знань із декількох навчальних дисциплін і з метою демонстрації їх взаємодії. STEM-заняття використовують переважно в неформальній освіті, де поєднують знання та навички більшості STEM-дисциплін для отримання результатів переважно практичного характеру (моделей приладів, технічних елементів, пристроїв, готових виробів тощо).

Програма із зарубіжної літератури дає можливості для вивчення предмету і впровадження елементів STEM-освіти на уроках.

Сучасний учень повинен не лише вміти читати й аналізувати твір, а й знаходити у ньому джерело нових ідей, пов'язаних з іншими науками: математикою, біологією, географією, астрономією, інформатикою тощо.

Під час вивчення поезії «Про коника та цвіркуна» Джона Кітса цікавим є використання агамографії – малюнків із зображенням зміни пір року. Також порівняльна мелодія коника-стрибунця та цвіркуна – ще один елемент STREAM-освіти на уроках літератури. Вивчити разом із героями «П'ятнадцятирічного капітана» Жуля Верна навігацію, флору та фауну Африки, накреслити маршрут руху «Пілігрима» за допомогою ресурсів *thinglink.com* чи *glogster.com* (назва проєкту «Пілігрим», 6 клас) не лише цікаво, а й науково пізнавально. Твір Роберта Шеклі «Запах думок» дає можливості для втілення ще однієї інновації – робототехніки. Учні можуть запускати ракети чи іншу машину із системи координат, використовуючи математичні та фізичні знання і вміння *(Поліхун, 2019:63)*.

За допомогою ресурсів *piktochart.com, infogram.com* чи *creately.com* можна доступно пояснити історичний період, який є тлом твору Вальтера Скотта «Айвенго» (назва проєкту «Рицарі майбутнього», 7 клас) чи заглянути у науковий музей конструкцій замків та фортець. А у 8 класі доречно виготовити креативні театральні маски: трагічну та комічну, вивчаючи літературу Давньої Греції й Давнього Риму.

Також цікавою є робота за вивченням твору Мігеля де Сервантеса «Дон Кіхот». Побудова та конструювання вітряків – необмежена фантазія вихованців. Паперові, дерев'яні, пластикові, тканинні вітрячки стануть кінцевим продуктом проєкту «Вітряк Дон Кіхота» у 8 класі *(Поліхун, 2019:64)*.

Саме інтерактивні форми роботи під час вивчення матеріалу з літератури мають стати дотичними як до впровадження елементів STEM-освіти, так і до STEAM- чи STREAM-освіти, що є відгалуженнями загального терміна.

Те, що впровадження STEM-освіти змінить економіку нашої країни, зробить її більш інноваційною та конкурентоспроможною, – зрозуміло. А те, що через залучення учнів до STEM-напрямку на уроках літератури дасть можливість конкурентоспроможному, культурному, активному випускникові школи бути ще й креативним – добра практика *(Поліхун, 2019:66)*!

Зупинимось детальніше на інтерактивних технологіях кооперативного навчання.

У наукових працях дефініція «кооперативне навчання» трактується як:

– технологія навчання в невеликих групах, коли створюються можливості обговорення кожної проблеми, доведення, а також аргументування власного погляду;

– організація навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у парах чи малих (шість-вісім осіб) групах;

– форма життєдіяльності людини, що відчуває необхідність у саморозвитку *(Бабкова, 2024:12)*.

На думку автора структурованого кооперативного навчання Спенсера Кагана, кооперативне навчання – навчальна організація, що поєднує невеликі різнорідні групи учнів, які працюють разом для досягнення спільної мети і відповідають за навчання своїх товаришів по команді, а також за своє *(Бабкова, 2024:12)*.

До інтерактивних технологій кооперативного навчання відносяться такі види робіт, як:

– робота в парах (дає учням змогу подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватися, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію);

– карусель (для обговорення будь-якої гострої проблеми, протилежних позицій, для розвитку вмінь аргументувати власну позицію, для збирання інформації з якої-небудь теми);

– робота в малих групах (для вирішення складних проблем).

На уроках зарубіжної літератури досить виправданим способом є така інтерактивна технологія як робота в малих групах. Вона ефективна під час розв'язання складних проблем. У групі розподіляються ролі, визначається спікер (головуючий), посередник, секретар, доповідач. При вивченні твору Джека Лондона «Жага до життя» вчитель розподіляє учнів на чотири групи:

1) мовознавці (з'ясовують значення слів: *екстремальна ситуація, сила волі, мужність, відвага, кмітливість* та назви інших вольових якостей людини за тлумачним словником);

2) літературознавці (описують екстремальні ситуації, в які потрапляли герої творів світової літератури, та з'ясовують, завдяки чому ті з честю виходили зі складного становища);

3) географи (визначають природні умови, клімат Північної Америки, де відбувається дія оповідань Джека Лондона).

При вивченні творчості Кафки та його новели «Перетворення» можна дати групові дослідження змісту твору.

Завдання для І групи. Порівняти, яким був Грегор Замза до перетворення та яким став після нього.

Завдання для ІІ групи. Як ставилися рідні до Замзи до перетворення та як – після?

Завдання для ІІІ групи. Як описано смерть Грегора? Як на неї відреагували рідні?

Цікавим є метод «Мікрофон», за допомогою якого педагог формує в учнів таку ключову компетентність як вільне володіння державною мовою, висловлюючи свою думку чи позицію. Наприклад:

1) користуючись мікрофоном, висловіть свою думку: «Казка братів Грімм “Пані Метелиця” – літературна чи народна?»

2) «Хто достойний любові Есмеральди?»

Інтерактивні технології кооперативного навчання – це:

– «незакінчені речення» (дають можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлювання власних ідей, порівнювати їх з іншими);

– «мозковий штурм» (технологія, що використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми, спонукає проявляти уяву та творчість, дає можливість вільно висловлювати свої думки. Мета в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого часу);

– «навчаючись – учусь», або «броунівський рух» (використовується при вивченні блоку інформації чи при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість учням взяти участь у передачі своїх знань однокласникам);

– «ажурна пилка», або «мозаїка» (використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу дітям працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий час. Ефективна і може замінити лекції у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути донесена до учнів перед проведенням основного уроку або доповнює такий урок).

У середній ланці часто використовую прийом складання «асоціативного куща». В цьому випадку йдеться насамперед про колективне створення опорнологічних схем, ланцюжків, узагальнювальних таблиць. Наприклад, складання асоціативного куща для характеристики літературного персонажа («Айвенго», «Робінзон Крузо», «Герда», «Дік Сенд»).

Цифровізація – це дійсно тренд номер один. Очевидний і суперпотужний тренд цього року – цифровізація як спосіб подачі інформації для всіх учасників освітнього процесу. Завдяки цифровізації все більше стирається межа між реальним і віртуальним.

Комп’ютери, як відомо, використовують сьогодні практично в усіх галузях суспільного життя. Тому вміння працювати із сучасними інформаційними технологіями розглядаються у нашій державі як обов’язкові та необхідні для кожного спеціаліста. Винятку не становить і галузь вивчення зарубіжної літератури.

Нові інформаційні технології кардинально вплинули на всю систему освіти, зачепивши її зміст, форми і методи навчання. З моменту використання у сфері освіти мережевих технологій, онлайнових баз даних,

комп'ютерного моделювання стало можливим навчати учнів не лише працювати в інтернеті з метою засвоєння навчального матеріалу, але й використовувати його ресурси.

Широка доступність навчальної інформації найрізноманітнішого характеру завдяки засобам мультимедіа є важливим фактором, що впливає на перспективи розвитку і характер сучасного процесу навчання.

Серед усієї різноманітності методичних прийомів використання сучасних комп'ютерних технологій, які вчитель зарубіжної літератури може вважати корисними у своїй роботі, є створення мультимедійних презентацій – скрайбінг. Для цього існує програма *Sparcol VideoScribe*, з допомогою якої можна подати свої ідеї ефектно. Скрайбінг полегшує спілкування, візуалізуючи думки, ідеї, поняття та взаємозв'язки. Найефективнішим є використання скрайбінгу під час вивчення нової теми. Так учні зацікавляться різноманітними графічними образами, що пов'язані безпосередньо з новим навчальним матеріалом, запам'ятають основні поняття та терміни. Це стане чудовим стартом для набуття нових знань, умінь та навичок. Використовувати скрайбінг можна і як домашнє завдання. Для цього необхідно забезпечити доступ учнів до презентації (на сайті школи / вчителя, каналі «Ютуб», через мережу «Інтернет» та ін.).

Ще однією сучасною формою доступу до інформації є застосування QR-кодів.

QR-код – це графічне зображення, в якому зашифровано певну інформацію, посилання на сайт чи окрему його сторінку. QR-коди дозволяють отримати миттєвий доступ до будь-якої інформації з мережі «Інтернет» за допомогою смартфонів.

Із залученням QR-кодів можна зашифровувати та отримувати швидкий доступ фактично до будь-якої інформації в інтернеті: відео на ютубі, певної геолокації на гугл-картах, електронної пошти, посилання на сторінку профілю у соціальних мережах, сайта чи блога, аудіофайл, книгу тощо. Або в такий спосіб може бути закодовано невеличкий текст чи номер телефону, який можна «зчитати» навіть без доступу до мережі «Інтернет» *(Ніколенко, 2018:4)*.

Переваги використання QR-кодування:

– дозволяє отримати миттєвий доступ до закодованої інформації;

– вміщує великі обсяги відомостей у невеликому зображенні (4296 символів, а це більше, ніж два аркуші машинописного тексту);

– розміщувати код можна на будь-якій рівній поверхні (аркуш, стіна, підлога, бетоноване шкільне подвір'я тощо).

Сучасні учні практично не уявляють життя без смартфона. Тому залучення технологій із використанням мобільного телефону на уроках додатково заохотить школярів до вивчення літератури. На цьому ідеї

не обмежуються! Формат використання такого кодування може бути значно різноманітнішим *(Мар'єнко, 2023:6)*.

Психологи стверджують, що про найсерйозніші речі треба говорити з гумором. Який би глибинно філософський та незбагненно складний не був твір із зарубіжної літератури, якщо на уроці панує атмосфера творчості й довіри, учні ним переймуться. А якщо під час заняття з'являться актульні дотепні меми – позитивний настрій гарантовано!

Мем, або інтернет-мем, – це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряд, відео) іронічного характеру, яка відтворює певне ставлення до якихось подій чи обставин та поширюється в інтернеті. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням.

Термін і концепція мему були запропоновані ще у 1976 році професором Оксфордського університету біологом Річардом Докінсом. Він популяризував ідею того, що як біологічна інформація складається з найменших одиниць – генів, так і вся культурна інформація складається з мемів. Причому термін *meme* походить не від англійського *memory* (пам'ять), а від «меметика» (теорія еволюції культури) *(Сірко, 2017:33)*. Учням можна запропонувати створення мемів на домашнє завдання. Меми можуть створюватися до конкретних образів, ситуацій тощо.

Сьогоднішні здобувачі освіти мають орієнтуватися в отриманій інформації: переробляти її, усвідомлювати, аналізувати та синтезувати, а в цьому їм мають допомогти новітні сучасні тренди.

Застосування інноваційних технологій навчання сприяє: формуванню у школярів пошукових, дослідницьких, комунікативних, аналітичних умінь та навичок; реалізації кожному учасникові освітнього процесу своїх здібностей; індивідуальному підходу до навчання; розвитку пізнавальних інтересів, активізації творчих здібностей; вдалому поєднанню онлайн- і офлайн-навчання.

Нові інноваційні та інформаційні технології стали не тільки сучасними напрямами в освіті, головною рушійною силою прогресу, засобом спілкування між державами, компаніями, університетами, новою формою торгівлі, але й потужним засобом навчання. Отже, освітня інноваційна діяльність у школі закладає основи інноваційної діяльності учнів у майбутньому.

Список використаних джерел:

Андрощук, І. (2023). Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок* (209)1, 17-21. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273124

Бабкова, О., & Стадниченко, К. (2024). Методичні аспекти організації кооперативного онлайн-навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*, Т. 12, No 1, 11–16. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-002

Берегова, Я., Борисенко, Н. М. (2023). Штучний інтелект як інструмент розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи. *The IV International Scientific and Practical Conference" Science, people and the latest technologies"*. URL: http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/9019/1/SCIENCE-PEOPLEAND-THE-LATEST.pdf#page=133

Використання методу Raft на уроках зарубіжної літератури. URL: http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789

Візнюк, І. М., Буглай, Н. М., Куцак, Л. В., Поліщук, А. С., & Киливник, В. В. (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* Вип. 59, 14–22. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22

Дячок, С. О. (2018). Упровадження елементів STEM- (STEAM- чи STREAM- освіти на уроках зарубіжної літератури через проектно-дослідницьку діяльність. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки.* 13, 59-70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/snjasu_2018_13_7.

Жалко, Т. Й., & Вірста, С. Є. (2022). Методика ейдотехнік та її використання в освітньому процесі. *Педагогічний пошук,* 2, 15–19. URL: https://drive.google.com/file/d/1I0ly5dS3Yp-uG9nXn6wDAWAIDpoK8zUb/view

Мар'єнко, М., & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта,* Т. 38. URL: https://fmojournal.org/index.php/ fmo/article/view/225

Ніколенко О. (2018). Компетентність – сходинки до сучасного світу. Інтеграція учнів у сучасний світ – головне завдання нової української школи. *Всесвітня література в школах України*, 1, 2–7.

Поліхун, Н. І., Постова, К. Г., Сліпухіна, І. А., Онопченко, Г. В., & Онопченко, О. В. (2019). *Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів.* Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Ребуха, Л. З. (2022). *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти.* Тернопіль: ЗУНУ.

Самчук, Л. В. (2023). *Практична реалізація елементів ейдотехніки при вивченні літературних творів у 5 класі НУШ.* Поворськ.

Сафарян, С. І. (2002). Використання фонових знань: засади, прийоми. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України,* 2, 5–7.

Сірко, А. Г. (2017). Використання новітніх педагогічних технологій на уроках зарубіжної літератури в 9-му класі: розробка. *Зарубіжна література в школі,* 21/22,. 32–39.

Сметюх, О. В. (2023). *Інноваційні технології навчання як інструмент формування креативної особистості на уроках зарубіжної літератури*. Ратне: Здомишельський ліцей Ратнівської селищної ради. URL: https: //drive.google.com/drive/folders/1VJQL3d5XZHj5du4wknWQ1yujS6ABecCt

Степаненко, О. К. (2020). Ефективні технології навчання зарубіжної літератури. *Інноваційна педагогіка,* Вип. 24, Т. 2. URL: http://innovpedagogy.od. ua/archives/2020/24/part_2/14.pdf

Сучасні тренди в освіті. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/0100a7jm-1df5.docx.html

Introduction to ChatGPT. Офіційний сайт. URL: http://surl.li/hcuhn

2.9. Реалізація методичної системи формування дослідницьких умінь учнів у процесі навчання біології в НУШ

(Галина Ягенська, https://ORCID.org/0009-0005-7709-3043)

Одним із важливих завдань природничої освітньої галузі НУШ є формування в учнів уміння досліджувати природу. Серед ключових компетентностей у галузі природничих наук Державним стандартом базової середньої освіти визначено «здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації» *(Державний стандарт базової середньої освіти)*.

Дослідження PISA підтверджують недостатній рівень умінь українських школярів у виконанні багатьох типів завдань, які мають дослідницький характер (*Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*). Водночас навчання біології має великий потенціал для формування дослідницьких умінь учнів і вимагає вироблення наукових підходів до забезпечення умов ефективної дослідницької діяльності школярів.

Навчальна дослідницька діяльність – один зі способів реалізації особистісно зорієнтованого підходу в освіті, оскільки спирається на досвід, осмислене прийняття цілей діяльності, створення умов для розкриття особистісного потенціалу, постійну рефлексію учня. Це ієрархічна, педагогічно керована система взаємодії суб'єктів, спрямована на пізнання природи, в результаті впровадження якої виникає суб'єктивно нове знання чи його нова якість й учні набувають дослідницьких умінь.

Дослідницькі уміння (ДУ) – готовність учня виконувати розумові та практичні дії, які відповідають дослідницькій діяльності, з використанням знань і життєвого досвіду, осмисленням мети, умов, засобів діяльності щодо вивчення процесів, фактів, явищ (*Ягенська, 2011:176*).

Формування дослідницьких умінь відбувається з урахуванням їх структури (рис. 1). Це складні комплексні вміння, взаємопов'язаними компонентами яких є: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний.

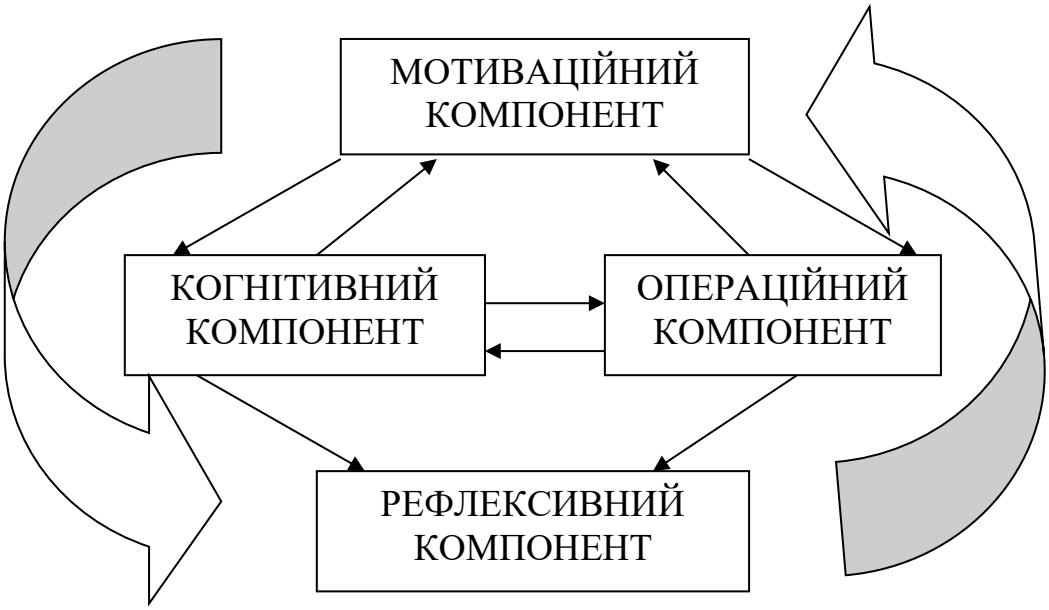


Рисунок 1. Структурно-функціональна модель дослідницьких умінь

Мотиваційний компонент надзвичайно важливий у формуванні всієї системи ДУ. Потреба пошуку і відкриття нового, тобто потреба в дослідницькій діяльності в дитини передусім ґрунтується на її природному високому рівні допитливості. Зберегти й розвинути цю потребу – завдання шкільної освіти. Мотиваційний компонент формується як під впливом вродженої допитливості, зовнішніх стимулів, так і через досвід дослідницької діяльності.

Когнітивний компонент дослідницьких умінь містить два складники: знання про те, як проводити дослідження (методику та методологію дослідження), та предметні знання. На жаль, методологічні знання суб'єктів освітнього процесу зазвичай не є ґрунтовними. Тож необхідно зосередити увагу на формуванні в учнів і вчителів знань про методологію дослідження у процесі організації дослідницької діяльності.

Операційний компонент охоплює систему осмислених дій, простих умінь і навичок на нижчому (базовому) рівні й істотно розширюється при формуванні дослідницьких умінь вищого рівня. В операційному компоненті розрізняють три складові: 1) загальноінтелектуальна (уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, моделювати); 2) технологічна (технічна) складова (володіння технікою роботи з обладнанням, визначниками); 3) організаційна.

Доцільність виділення цих складових операційного компонента ДУ полягає в тому, що на різних етапах навчання та залучення учнів до дослідницької діяльності необхідно поетапно зосереджувати увагу на формуванні конкретних простих умінь, які поступово вкладатимуться в систему комплексних умінь через розвиток усіх компонентів ДУ.

Так, не варто починати дослідження без відповідного рівня загальноінтелектуальних умінь. Аналогічно, спостереження в природі чи експериментальні дослідження не можна провести без відповідної бази простих умінь і навичок роботи з обладнанням чи біологічними об'єктами. І лише при певному рівні сформованості цих складових можна формувати операційний компонент дослідницьких умінь вищого рівня.

В умовах компетентнісного підходу в сучасній освіті значна увага приділяється рефлексії – моделюванню суб'єктом власної діяльності, самоаналізу, самооцінки та формування висновків про свою роботу. Тож є потреба у виділенні рефлексивного компонента ДУ, що полягає в умінні проаналізувати свою діяльність, визначити результативність через досягнення (чи недосягнення) мети, внести корективи в ході проведення дослідження. У процесі діяльності через рефлексію дитина виявляє й оцінює власні індивідуальні особливості. Це відіграє важливу роль у її самовизначенні, зокрема професійній орієнтації, і формуванні ціннісних установок. Саме через рефлексію успішної дослідницької діяльності відбувається позитивний зворотний вплив на мотиваційний компонент, зростає внутрішня потреба у продовженні такої діяльності, її поглиблені та розширенні, піднятті ДУ на вищий рівень.

Передусім формується мотиваційний компонент шляхом пошуку цікавих форм, прийомів, оригінальних засобів навчання. При систематичній умотивованій дослідницькій діяльності формуються когнітивний та операційний складники дослідницьких умінь. Активізуються процеси рефлексії. Якщо учень приймає цю діяльність як необхідну, сформованість мотиваційного компонента переходить на вищий рівень, формується стійка внутрішня мотивація. Це, своєю чергою, стимулює до розширення дослідницької діяльності, у процесі якої на вищий рівень підіймаються когнітивний та операційний складники. Відповідно, учень здійснює аналіз проведеної роботи та її відповідності внутрішнім потребам, активізується рефлексія діяльності. Якщо школярі залучені до різних видів позакласної роботи, високий рівень мотивації запускає новий виток у формуванні дослідницьких умінь.

У методиці навчання біології існує суперечність щодо трактування дослідницьких умінь: одні автори розуміють під ними елементарні практичні вміння, інші – цілісне проведення етапів дослідження. Усунути цю суперечність можна, якщо врахувати ієрархічність дослідницької діяльності *(Ягенська, Степанюк, 2021)*. Аналіз змісту програмового матеріалу шкільного курсу біології дозволив виокремити види дослідницьких умінь трьох ієрархічних рівнів (рис. 2).

Рисунок 2. Ієрархічні рівні та види дослідницьких умінь

До базових умінь можна віднести уміння порівнювати, аналізувати та коригувати твердження, класифікувати, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати зв'язок будови та функцій, доводити й аргументувати; технічні уміння. До тактичних – уміння аналізувати і представляти наукову інформацію; висувати й аргументувати гіпотези; працювати з графічним організатором; використовувати та вибудовувати моделі; проводити лабораторні дослідження за планом; окреслювати напрямок експерименту; визначати об'єкт і предмет дослідження; проводити статистичну обробку результатів; формувати висновок за результатами експерименту. Стратегічний рівень ДУ охоплює вміння проводити цілісний аналіз дослідження, планувати його, проводити теоретичне й експериментальне дослідження.

Для успішного формування дослідницьких умінь у процесі вивчення біології розроблено відповідну методичну систему. Поняття методичної системи, її структури та механізми функціонування розроблено в теорії та методиці навчання математики, фізики, інформатики, хімії *(Коростіль, 2014)*. У методиці навчання біології детальну характеристику всіх компонентів методичної системи формування теоретичних знань із біології, структурно-функціональних взаємозв'язків між компонентами обґрунтовано у дисертаційному дослідженні М. Сидорович *(Сидорович, 2010)*.

Методична система формування дослідницьких умінь учнів (МС) – це сукупність взаємопов'язаних елементів (цілей, змісту, форм, методів, засобів) навчання, які, впливаючи один на одного, забезпечують

формування дослідницьких умінь і виводять на траєкторію саморозвитку *(Ягенська, 2011)*.

Головною метою організації дослідницької діяльності у школі є зміна суб'єкта дослідження. Важливий не стільки продукт, який отримає дослідник, а те, чого він набуде: мотивів, знань, умінь і ставлень до своєї діяльності. Основним у методичній системі є її розвивальний, а не енциклопедичний аспект. Формування ДУ відбувається лише у процесі дослідницької роботи, шляхом набуття досвіду. Навчальний матеріал про живу природу розглядається як об'єкт дослідження. Дослідницькі вміння формуються у процесі роботи з навчальним матеріалом шляхом виконання відповідних завдань пошуково-дослідницького характеру.

Науковці виділяють такі компоненти методичної системи: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний та оцінювально-результативний *(Коростіль, 2014; Паламарчук, 2000; Ягенська, Степанюк, 2021)*. Оскільки це синергетична система, кожен її компонент виконує певну функцію, а всі разом вони забезпечують високий рівень кінцевого результату – формування ДУ учнів. Компоненти МС та системоутворювальні зв'язки відображено в моделі (рис. 3).

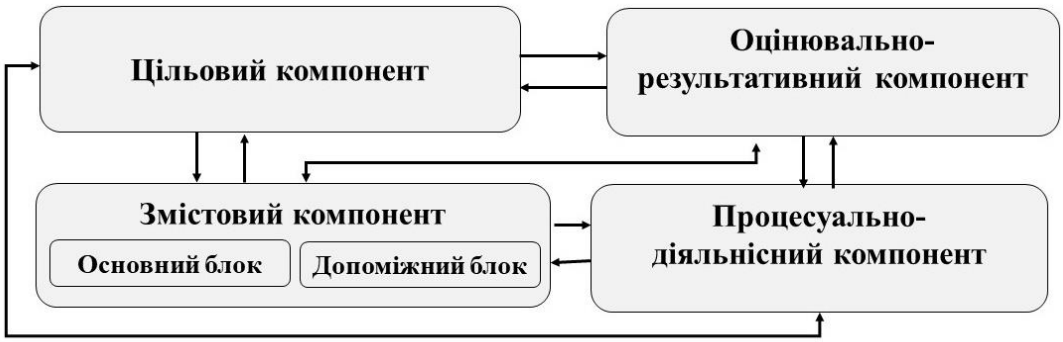


Рисунок 3. Модель методичної системи формування дослідницьких умінь

У цільовому компоненті МС виділено стратегічну, головну та супровідні цілі. Головною метою є формування дослідницьких умінь учнів. У процесі функціонування МС найважливішим є усвідомлення вчителем цієї мети та вибудовування освітнього процесу відповідно до неї. Такі дії цілком відповідають переходу від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної: головними завданнями є розвиток учнів та формування їхніх компетентностей, а не наповнення інформацією з предмету.

Формування ДУ відбувається одночасно із розвитком інших умінь і компетентностей учнів: надпредметних (інформаційної, комунікативної) та предметних (біологічної). Формування цих компетентностей, розвиток творчих здібностей учнів є супровідними цілями МС.

Змістовий компонент МС складається з основного і допоміжного блоків. Основний блок охоплює програмовий матеріал шкільного курсу біології та позапрограмовий (додатковий), який опрацьовується в процесі дослідницької діяльності на уроках і в позакласній роботі.

Допоміжний блок охоплює методологічні, логічні, історико-наукові та міжпредметні знання. Передусім передбачено засвоєння учнями алгоритму мисленнєвих операцій (порівняння, доведення), за В. Паламарчук *(Паламарчук, 2000)*. Визначено, на якому навчальному матеріалі найкраще формувати ці логічні знання. Формування методологічних знань відбувається при виконанні лабораторних робіт, демонстрації експериментів, у ході проведення екскурсій.

У шкільній практиці формування когнітивної складової дослідницьких умінь практично не реалізується, хоча передбачено Державним стандартом базової середньої освіти. Не сприяють усуненню цієї невідповідності й шкільні підручники з біології. Знання про методи наукового дослідження не отримали в них належного висвітлення, недостатньо класифікаційних схем, функціональних моделей, графічних зображень біологічних процесів.

Процесуально-діяльнісний компонент МС охоплює форми, методи, засоби й умови навчання, які забезпечують функціонування механізмів формування ДУ. Якщо в процесі урочної роботи передусім формуються базові й тактичні дослідницькі вміння, то в процесі позакласної роботи активніше формуються тактичні та стратегічні ДУ (рис. 4).

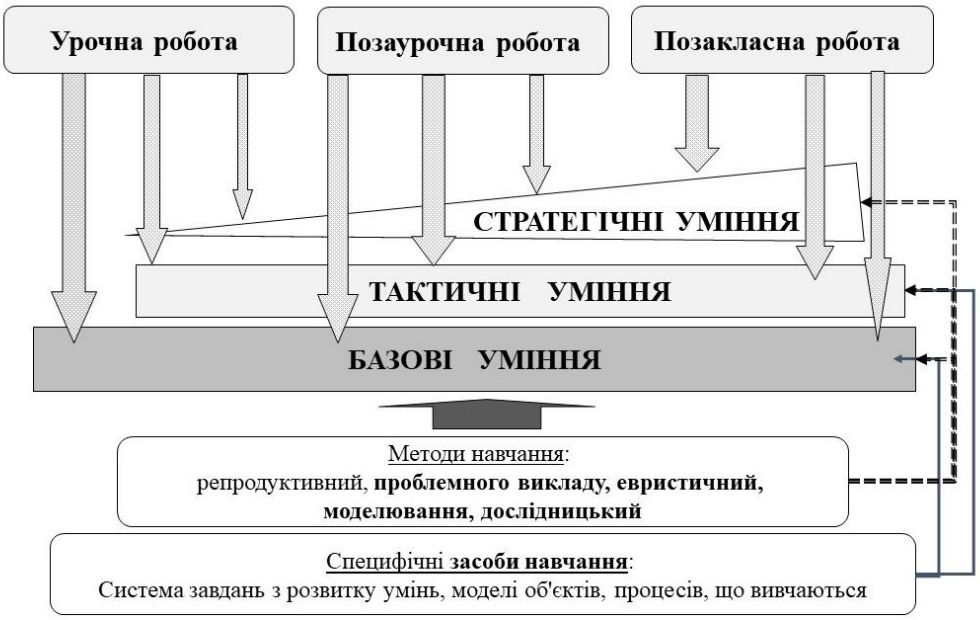


Рисунок 4. Процесуально-діяльнісний компонент методичної системи формування дослідницьких умінь

Відповідно до розуміння ДУ як ієрархічної системи, передусім здійснюється формування базових умінь, на їх основі – тактичних.

Стратегічні уміння формуються при відповідному рівні тактичних ДУ. Так, передусім відбувається первинне формування відповідного базового вміння: учні спостерігають за виконанням завдання із застосуванням цього вміння вчителем, ознайомлюються з алгоритмом його виконання. Далі відпрацьовують уміння шляхом виконання завдань із покроковим аналізом дій чи операцій. І лише тоді переходять до застосування вміння без «проговорювання» алгоритму, а далі – до застосування вміння в нестандартних ситуаціях.

Надалі сформовані базові вміння використовуються як елементи тактичних умінь, а тактичні – стратегічних. Етапи формування тактичних ДУ такі ж, як і базових. Високий рівень стратегічних ДУ можна сформувати лише в окремих старшокласників, котрі активно залучені до дослідницької позакласної роботи з предмету – беруть участь у турнірах юних біологів, конкурсах науково-дослідницьких робіт, хакатонах та інших біологічних змаганнях, проводять реальні дослідження.

Оцінювально-результативний компонент МС спрямовано на визначення її ефективності.

Механізми функціонування методичної системи реалізуються за таких дидактичних умов: забезпечення високого рівня мотивації та рефлексії дослідницької діяльності школярів; домінування продуктивних методів навчання біології; організації активної співпраці вчителя й учнів на уроках та в позакласній роботі.

Характерною особливістю методичної системи є інтеграція урочної та позакласної роботи. Дослідницька діяльність вибудовується як співпраця вчителя й учнів у дослідженні біологічних об’єктів, опануванні навчальним матеріалом, теоретичними завданнями на уроках, заняттях факультативів, літньої школи, шкільного наукового товариства. При цьому формуються механізми взаємної позитивної індукції між суб’єктами дослідницької діяльності.

Необхідним психологічним фоном є емоційна комфортність взаємодії вчителя та учнів. Розвиток мотиваційної сфери є як умовою, так і результатом системної дослідницької діяльності. Працюючи, учні набувають ДУ, навичок творчої діяльності, формується їх життєва позиція, потреба в самовдосконаленні та саморозвитку.

Специфічними засобами формування дослідницьких умінь школярів є система навчальних завдань, моделі біологічних об’єктів і процесів та моделювання діяльності суб’єктів дослідницького пошуку. Система навчальних завдань складається з трьох підсистем (на формування базових, тактичних і стратегічних умінь), кожна з яких включає типи та види завдань, що варіюють за ступенем складності, видами діяльності, рівнем самостійності учнів (рис. 5). Важливо, щоб робота над завданнями

здійснювалася у сприятливому мотиваційно-рефлексивному полі. Завдання на формування базових умінь доцільно використовувати в урочній роботі, стратегічних – переважно у позакласній роботі; тактичних – і в урочній, і в позакласній.

Рисунок 5. Структура системи завдань як засобу реалізації методичної системи

Детальну характеристику системи завдань подано у дисертаційному дослідженні *(Ягенська, 2011)*, типи завдань та підходи до їх виконання описано в статтях та методичних посібниках *(Задорожний, Ягенська, 2024; Ягенська, 2018; Ягенська, 2020)*.

З 2024 року біологія є предметом, що вивчається в НУШ. Оцінювання навчальних досягнень здійснюється за трьома групами результатів. У природничій освітній галузі до свідоцтва навчальних досягнень вносяться результати, як учень:

– проводить дослідження природи;
– опрацьовує та використовує інформацію;
– усвідомлює закономірності природи.

Одна з груп результатів навчання безпосередньо визначається умінням досліджувати природу. Для формування дослідницьких умінь і здійснення оцінювання за цією групою результатів учителі потребують відповідних навчальних завдань, яких на даний час недостатньо. Пропонуємо приклади таких завдань, створених саме для роботи в НУШ у 7 класі.

Завдання 1. Тема 4. «Характерні ознаки вищих рослин»

Школярі досліджували продихи рослин методом відбитків: наносили тонкий шар прозорого лаку на поверхню листків, через 5 хв знімали лакову плівку і розглядали у мікроскоп. На фото зображено фрагмент відбитка.

1.1. Скільки продихів виявлено у зображеному фрагменті?

1.2. Досліджували кількість продихів на 1 мм^2 нижньої поверхні листків яблуні, взятих із листків різного віку. Результати (кількість виявлених продихів) відображено у таблиці. Обчисли середнє значення кількості продихів у 6-тижневих листків.

Вік листків	Зразок 1	Зразок 2	Зразок 3	Середнє
2 тижні	180	153	165	164
4 тижні	235	255	242	244
6 тижнів	310	290	320	…

1.3. Який висновок можна зробити із дослідження?

1.4. Запропонуй ідею дослідження з використанням методу відбитків. Запиши мету і гіпотезу дослідження.

Завдання 2. Тема 4. «Характерні ознаки вищих рослин»

Семикласники досліджували вплив освітлення на ріст мікрозелені гороху.

2.1. Запропонуй гіпотезу: за яких умов зростання – освітлення чи темрява – молоді рослини будуть вищими.

У таблиці відображено середню висоту рослин на початок і завершення експерименту, проведеного семикласниками.

Варіант «Освітлення»		Варіант «Темрява»	
1-й день	5-й день	1-й день	5-й день
3,2 см	5,6 см	3,2 см	7,1 см

2.2. Опиши результати експерименту. Чи відповідають вони твоїй гіпотезі?

2.3. Поясни, що могло спричинити таку різницю між варіантами.

2.4. Поміркуй, чи однакове забарвлення в рослин двох варіантів наприкінці дослідження? Обґрунтуй.

Завдання 3. Тема 5. «Різноманітність вищих рослин»

Учні досліджували проростання насіння петрушки і базиліку у двох варіантах: темрява і наявність світла. У кожному варіанті взяли по 10 насінин.

3.1. Запропонуй гіпотезу (за яких умов насіння проросте?).

У таблиці відображено кількість пророслих насінин на 6-й день дослідження.

Варіант «Освітлення»		Варіант «Темрява»	
петрушка	базилік	петрушка	базилік
9	10	9	3

3.2. Які висновки можна зробити за отриманими результатами? Чи відповідають вони твоїй гіпотезі?

3.3. Насіння якої рослини зазвичай потребує світла для проростання?

3.4. Насіння якої рослини при висіванні треба загортати на глибину 1,5–2 см, а яке не глибше 0,5 см?

Завдання 4. Тема 4 «Характерні ознаки вищих рослин»

Семикласники провели експеримент з метою визначити вплив температури на швидкість транспорту води по рослині. Приготували водний розчин барвника, у який помістили стебла селери. Експеримент проводили у трьох варіантах температури розчину (показники t підтримували увесь час). У таблиці відображено висоту підйому розчину по стеблах селери.

Час від початку експерименту	Розчин А t +5 °С	Розчин Б t +15 °С	Розчин В t +25 °С
1 год	0 см	1 см	5
2 год	0 см	3 см	11
6 год	0,3 см	5 см	20 см

Проаналізуй результати і сформулюй висновок з експерименту.

Завдання 5. Тема 1. «Клітина. Прокаріоти»

Старшокласники працювали з двома безпечними культурами бактерій, поміщеними у прозорі пляшки, наполовину заповнені джерельною водою. Пляшки тримали у двох варіантах умов протягом 10 годин і спостерігали за змінами.

Варіант 1. Світло, t+20 ^{0}C, нітрати (N-умісні сполуки)		**Варіант 2.** Темрява, t+20 ^{0}C, додавання крохмалю	
Пляшка 1	Пляшка 2	Пляшка 3	Пляшка 4
Бактерії А: чисельність суттєво збільшилася	**Бактерії Б:** чисельність суттєво не змінилася	**Бактерії А:** чисельність суттєво не змінилася	**Бактерії Б:** чисельність суттєво збільшилася

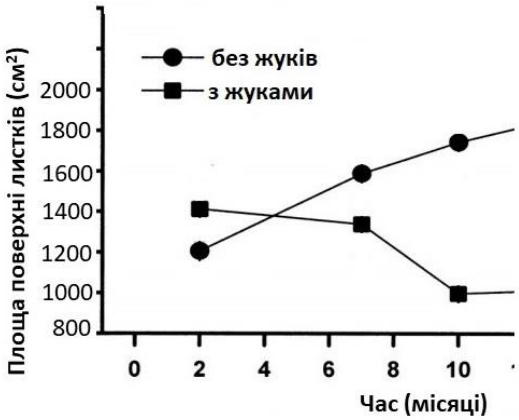
5.1. Який спосіб живлення притаманний бактеріям А? Бактеріям Б?

5.2. Спрогнозуй, у якій посудині (1–4) підвищився вміст кисню.

5.3. Однією з досліджуваних бактерій є спіруліна – представник ціанобактерій. Якою літерою її позначено у дослідженні? Відповідь аргументуй.

Завдання 6. Тема 8. «Середовища існування тварин»

Зазвичай на чагарниках виду Х мешкає гусінь, що поїдає листя, зменшуючи його загальну площу. Стовбури чагарника Х трубчасті, у порожнинах оселяються мурахи, одним із джерел живлення яких є яйця метеликів, з яких розвивається гусінь.



Науковці провели експеримент, метою якого було з’ясування ролі вторинних хижаків (поїдають інших хижаків) в екосистемі. У такій ролі в експерименті використали хижих жуків, що живляться мурахами. Результати відображено на графіках.

6.1. Розглянь графіки. Заповни таблицю:

Час	Площа листової поверхні, *см*^{2}	
	Варіант 1 (без жуків)	Варіант 2 (з жуками)
2-й місяць		
10-й місяць		

6.2. У якому варіанті площа листкової поверхні зросла? Зменшилася?

6.3. Склади ланцюги живлення для варіанта 1 і варіанта 2.

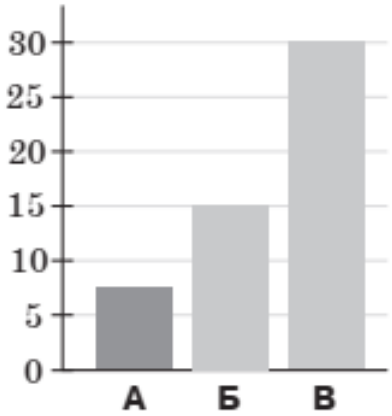
6.4. Який висновок можна зробити за результатами експерименту?

Завдання 7. Тема 2. «Одноклітинні еукаріоти»

Школярі досліджували частоту скорочення (за 1 хв) скоротливих вакуолей в інфузорії у середовищах (А, Б, В) з різною концентрацією солі. Результати відображено у діаграмі.

7.1. У якому із середовищ (А–В) концентрація солей найменша?

7.2. У якому із середовищ (А–В) концентрація солей найбільша? Обґрунтуй.



Завдання 8. Тема 6. «Характерні риси тварин»

У таблиці відображено показники маси тіла та частоти серцевих скорочень деяких тварин.

Тварина	Маса тіла, *кг*	Частота серцевих скорочень за 1 хв
Слон	4000	20
Корова	400	45
Синій кит	100 000	5
Кролик	5	200
Миша	0,02	500

Проаналізуй таблицю і дай відповіді на запитання:

8.1. Який зв’язок існує між масою тіла і частотою серцевих скорочень?

8.2. Спираючись на виявлені закономірності, спрогнозуй (наближено) частоту серцевих скорочень у кози масою 40 кілограмів.

Завдання 9. Тема 6. «Характерні риси тварин»

З використанням методу кільцювання проведено дослідження міграцій одного з видів птахів, який живе в північній і центральній Європі.

На зимівлю цей вид мігрує до Африки. Протягом кількох років для країн Африки отримано такі результати спостережень (кількість спійманих птахів із кільцями по країнах).

Країна	Кількість птахів	Період лову
Алжир	243	Вересень і квітень
Єгипет	367	Серпень і квітень
Кенія	663	З жовтня по березень
Марокко	261	Вересень і березень
Судан	322	Серпень і квітень

Проаналізуй дані, уявно на географічній карті окресли маршрути міграції цього виду птахів і дай відповіді на запитання:

9.1. В якій країні зимують птахи цього виду?

9.2. Яка частина популяції цього виду (східна чи західна) починає міграцію на зимівлю раніше?

9.3. Яким маршрутом мігрує більше птахів цього виду?

Завдання 10. Тема 9. «Гриби»

Школярі досліджували виділення вуглекислого газу дріжджами за різних умов, використовуючи цифрову лабораторію. У кожному варіанті в ємність об'ємом 300 мл поміщали 10 г дріжджів (пресованих або сухих), подрібнювали, додавали 2 г цукру. Заливали суміш 50 мл води відповідної температури. Результати експерименту тривалістю 5 хв відображено у таблиці. (*Уміст вуглекислого газу вимірюється в одиницях ppm, 1 ppm = 0,000001 %).*

Варіант	Форма дріжджів	t ^{0}C	Вміст CO_2, ppm		Приріст CO_2, ppm
			початок	завершення	
1	пресовані	+45	1100	7650	6550
2	пресовані	+20	1050	1900	850
3	сухі	+45	1080	4100	3020
4	сухі	+20	1100	1320	220

Проаналізуй результати і дай відповіді на запитання:

10.1. Який стовпчик зі значеннями CO_2 (4-й, 5-й чи 6-й) важливіший для оцінки результатів?

10.2. Як температура розчину впливає на швидкість виділення CO_2?

10.3. Які відмінності спостерігали у виділенні CO_2 пресованими і сухими дріжджами?

В умовах залучення в освітній процес інтерактивних засобів навчання важливу роль у формуванні дослідницьких умінь відіграють завдання на проведення досліджень із використанням комп'ютерних симуляцій.

Інтерактивні симуляції є ефективним засобом розвитку дослідницьких компетентностей учителів і школярів, бо вони дозволяють проводити віртуальний експеримент багато разів; безпечні, доступні, не обмежені використанням приладів і матеріалів для дослідження; придатні для використання на уроках і в позаурочній роботі. І головне – це сучасний засіб навчання, що мотивує до здобування нових знань і вмінь, стимулює до опанування англомовною науковою лексикою.

В Україні найбільш популярною є платформа інтерактивних симуляцій для природничих наук і математики *PhET*, створена командою університету Колорадо. На основі цього ресурсу можна ефективно організовувати віртуальні лабораторні дослідження, створювати цікаві дослідницькі завдання з фізики, хімії, біології, наук про Землю.

У процесі навчання важливо не лише демонструвати перебіг природних чи технологічних процесів із використанням симуляцій, а й пропонувати учням виконати конкретні завдання. Пропонуємо приклади таких завдань, які сприяють формуванню дослідницьких умінь у процесі вивчення біології.

Завдання 11. Віртуальне дослідження впливу температури і освітлення на інтенсивність фотосинтезу (*з використанням платформи GoLab*).

Відкрийте і запустіть симуляцію за посиланням https://leosiiman.neocities.org/lab-rate-ofphotosynthesis/photolab-individual.

Поспостерігайте, як виділяються бульбашки кисню в процесі фотосинтезу. Дослідіть, як інтенсивність світла і температура впливають на перебіг фотосинтезу. Для цього змінюйте «коліщатка»-регулятори температури та інтенсивності світла.

11.1. Результати (кількість виділених бульбашок) запишіть у таблицю.

Інтенсивність світла, *лм*	Температура + 10 ^{0}C	Температура + 25 ^{0}C	Температура + 40 ^{0}C
1000			
2000			
3000			

11.2. Побудуйте діаграми залежності кількості виділених бульбашок від інтенсивності освітлення; від температури води.

11.3. Які висновки можна зробити за результатами віртуального дослідження?

Завдання 12. Віртуальне дослідження дії природного добору (ресурс *Phet*).

Запустіть симуляцію https://phet.colorado.edu/uk/simulations/natural-selection. Оберіть «Вступ». Додайте пару. Якомога швидше у першому поколінні створіть подію: виникнення мутації (коричневого хутра). Позначте цю мутацію як домінантну.

12.1. Визначте, через скільки поколінь з'являться зайці з коричневим хутром.

12.2.У другому і третьому поколінні визначте частоту (%) кожного з фенотипів – біле / коричневе хутро (опція «пропорції»).

12.3. Увімкніть опцію «хижаки». У четвертому поколінні визначте частку (%) кожного з фенотипів на початку і на завершенні фази покоління.

Фаза	Біле хутро, %	Коричневе хутро, %
Початок (покоління)		
Завершення (покоління)		

12.4. Змініть зовнішні умови – «організуйте» сніжний період (натисніть зверху справа на «сніжинку»). Визначте частку (%) кожного з фенотипів на початку і на завершенні фази покоління.

12.5. Оновіть гру. Додайте пару. Створіть подію: додайте мутацію коричневого хутра як рецесивну. Визначте, у якому поколінні вона проявиться у фенотипі.

12.6. Через п'ять-шість поколінь змініть середовище на «сніжне». Поспостерігайте, як змінюватимуться співвідношення фенотипів.

12.7. Через скільки поколінь частка зайців із коричневим хутром зменшиться до 1 \–2 %?

12.8. Якщо залишаться усі зайці білими, а середовище зміниться на «пісок», чи з'являться у цьому випадку коричневі зайці? Чому?

12.9. Зробіть висновки з проведеного дослідження.

Різнопланoвий набір інтерактивних симуляцій для вивчення біології і хімії створено також на платформі *LabXchange* Гарвардського університету (*LabXchange. Онлайн-платформа віртуальних симуляцій*). На цьому ресурсі є моделі з послідовним розгортанням і динамічним поясненням перебігу біологічних і біотехнологічних процесів, відео безпосереднього проведення ПЛР, хроматографії та інших досліджень у лабораторії з коментарями науковців. І, найцікавіше, є можливість віртуально працювати з обладнанням та здійснювати дослідження у формі моделювання (симуляції).

Важливим засобом формування дослідницьких умінь учнів є моделі біологічних об'єктів і процесів та моделювання діяльності суб'єктів дослідницького пошуку. Специфіка їх використання в пропонованій методичній системі полягає в тому, що вони переважно виконують конструктивну й евристичну функції. Конструктивна функція моделей пов'язана з тим, що вони служать орієнтиром, забезпечують використання здобутих знань у нових ситуаціях; евристична – сприяють прогнозуванню, наприклад, вивченню закономірності в нових умовах.

Моделі можуть бути матеріальними, ідеальними (мисленнєвими), віртуальними. За допомогою моделі можна створити проблемну ситуацію, сформулювати гіпотезу, модель може стати вирішенням проблеми, підсумком творчого пошуку *(Паламарчук, 2000)*.

Часто при вивченні біології використовують моделі будови біологічних об'єктів. Проте в шкільній практиці такі моделі переважно несуть описову функцію і їх пропонують лише з метою формування знань. Дидактичний потенціал моделі з формування операційного компонента ДУ використовують недостатньо. На основі аналізу наукових джерел і власного педагогічного досвіду можна зробити висновок, що кожну модель має бути використано на розвиток мислення, формування всіх складників дослідницьких умінь.

Систематичне використання моделювання при вивченні фізіологічних процесів має великий вплив на формування операційного компонента – розвиває вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, уміння аналізувати, узагальнювати, прогнозувати. Моделювання сприяє розумінню сутності процесів, баченню простого у складному, пізнанню складності та багатогранності живих систем, формуванню інтересу до пізнання.

Специфікою запропонованої методичної системи є моделювання діяльності суб'єктів дослідницького пошуку. Таке моделювання проводиться переважно на позакласних заняттях та на уроках у старшій школі. Використовуємо дві групи комплексних завдань: моделювання на основі історико-наукових знань і моделювання діяльності учня як дослідника.

Історико-наукові знання дуже важливі у формуванні тактичних і стратегічних ДУ. Моделювання дослідницького пошуку в процесі біологічних відкриттів дає можливість учневі «зануритися» в сам процес дослідження, побачити правильні та хибні шляхи вирішення проблем, зрозуміти логіку наукового дослідження. Школярі відчувають проблеми, що постають перед дослідником, висувають гіпотези, доводять або спростовують їх, пропонують експериментальні шляхи їх перевірки. І тільки після завершення обговорення дізнаються про шлях вирішення проблеми, обраний науковцем, що здійснив біологічне відкриття.

Розширюються можливості рефлексії діяльності через зіставлення власного бачення та рішення проблеми з тим, що було зроблено в історії науки. Завдання на моделювання діяльності дослідника на основі історико-наукової інформації розміщено у посібниках автора *(Ягенська, 2018; Ягенська, 2020)*.

Позакласній роботі у методичній системі формування дослідницьких умінь відведено важливу роль. Лише залучивши учнів до позакласної дослідницької діяльності, можна сформувати високий рівень тактичних та стратегічних ДУ. Основними напрямами організації дослідницької діяльності учнів у позакласній роботі з біології є: факультативні курси; підготовка до предметних олімпіад різного рівня; підготовка й участь у всеукраїнській інтернет-олімпіаді; підготовка команд до обласних і всеукраїнських турнірів юних біологів (ТЮБ); проведення індивідуальних дослідницьких робіт; робота шкільного наукового товариства; літня інтелектуальна практика; літня школа.

Специфікою організації дослідницької діяльності у позакласній роботі є урізноманітнення її форм та ускладнення дослідницьких завдань. За методичною системою спектр форм роботи істотно розширюється від 6–7 класу до 10–11. Особливістю розробленої методичної системи є цілорічне залучення дітей до дослідницької діяльності. Під час літніх канікул учні мають можливість відвідувати заняття літньої школи, проводити індивідуальні та колективні дослідження.

Основні підходи до організації позакласної роботи – діяльнісний і особистісний. Кожна із запропонованих форм повинна забезпечувати здійснення учнями дослідницької діяльності, у процесі якої і відбувається формування ДУ. Особистісний підхід полягає в тому, що кожен учень, незалежно від рівня його навчальних досягнень, має право на участь у роботі факультативів, літньої школи, написанні заочного туру інтернет-олімпіади, шкільної олімпіади, проведення індивідуального чи колективного дослідження та представлення його результатів на зборах шкільного наукового товариства.

Проведення учнем індивідуальної дослідницької роботи у віці 12–15 років є особливо важливим у розвитку та самовизначенні підлітків. Тому запропонованою методичною системою передбачено залучення учнів 7–9 класів до проведення індивідуальних або колективних досліджень. Старшокласники залучаються до секцій МАН або ж проводять дослідження на базі шкільної лабораторії. У Луцькому ліцеї № 21 імені Михайла Кравчука, у якому розроблялася й апробувалася методична система формування ДУ, десятки школярів перемагали у конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт на всіх рівнях – від міського до міжнародного. У закладі створено атмосферу наступності: старшокласники та випускники,

котрі мають сформовані ДУ стратегічного рівня і перемагали у різноманітних біологічних змаганнях, допомагають учням 7–8 класів у проведенні досліджень, підготовці до конкурсів. Старшокласники стають керівниками команд, що беруть участь у шкільних біологічних турнірах, хакатонах та інших конкурсах.

Головна проблема учителів та учнів – пошук цікавих ідей для дослідницьких робіт. На відміну від науково-дослідницьких робіт старшокласників, які повинні нести певну наукову новизну, дослідницькі роботи учнів основної школи простіші. Це навчально-дослідницькі роботи, головне призначення яких – зміна суб'єкта дослідження, його інтелектуальне зростання, формування відповідних умінь та потреб учня в подальшій дослідницькій діяльності. Важливо, як зміняться потреби, можливості, уміння, предметні та надпредметні компетентності учня в результаті такої роботи.

Отже, особливість організації дослідницької діяльності школярів за запропонованою методичною системою полягає в системності, розширенні спектру форм позакласної роботи з кожним роком навчання, створенням для кожного учня можливостей брати участь у всіх видах робіт, цілорічне охоплення такою діяльністю, створення різновікових груп, що забезпечує наступність і успішність дослідницької роботи в навчальному закладі. Усе це створює можливості здобувачам освіти реалізувати свій потенціал і побачити перспективу особистісного розвитку.

Формування дослідницьких умінь учнів є важливим завданням Нової української школи відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти. Для ефективної реалізації цього завдання важливо розуміти структуру та ієрархію дослідницьких умінь, використовувати відповідні дидактичні засоби та дотримуватися діяльнісного й особистісного підходів. Розроблена методична система демонструє важливість урахування всіх компонентів та формування зв'язків між ними. Основними засобами реалізації методичної системи формування ДУ є система дослідницьких завдань різних ієрархічних рівнів, моделі об'єктів і процесів природи, моделювання діяльності суб'єктів дослідницького пошуку. Системне використання цих засобів в урочній та позакласній роботі сприяє розвитку всіх складників дослідницьких умінь, виводить їх на траєкторію саморозвитку.

Список використаних джерел:

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada. gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16.

Задорожний, К. Ягенська, Г. (2024). *Зошит моїх досягнень. Біологія. 7 клас.* Київ: Видавничий дім «Освіта».

Коростіль, Л. А. (2014). Методична система формування в учнів основної школи вмінь самоосвіти в навчанні хімії. *Народна освіта,* 3. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2560.

Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 (2023). Київ: Український центр оцінювання якості освіти. URL: https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj. pdf.

Паламарчук, В. Ф. (2000). *Як виростити інтелектуала?* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Сидорович, М. М. (2010). *Науково-методичні засади формування теоретичних знань з біології в учнів загальноосвітньої школи* (дис. … доктора пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, Україна.

Ягенська, Г. (2018). Урізноманітнення завдань як засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання біології у школі. *Біологія і хімія в рідній школі*, 1, 13–20.

Ягенська, Г. В. (2011). Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі (дис. … канд. пед. наук). Тернопільський педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, Україна.

Ягенська, Г. В., Степанюк, А. В. (2021). *Формування дослідницьких умінь школярів у галузі природничих наук (друга половина XX – початок XXI століття).* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Ягенська, Г. (2018). *Я дослідник. Біологія. 7 клас: Дослідницький практикум*. Київ: Видавничий дім «Освіта».

Ягенська, Г. (2020). *Я дослідник. Біологія. 6 клас: Дослідницький практикум.* Київ: Видавничий дім «Освіта».

GoLab. Онлайн-платформа віртуальних симуляцій. URL: https://www.golabz.eu/.

LabXchange. Онлайн-платформа віртуальних симуляцій. URL: https://www.labxchange.org/.

PhET. Онлайн-платформа віртуальних симуляцій. URL: https://phet.colorado.edu/uk/.

РОЗДІЛ ІІІ

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії педагога через проєктування інноваційного середовища післядипломної освіти

РОЗДІЛ ІІІ. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії педагога через проєктування інноваційного середовища післядипломної освіти

3.1. Навчання за індивідуальною освітньою траєкторією в умовах упровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів

(Валентина Вітюк, https://ORCID.org/0000-0002-3515-7126)

Сучасний етап реформування освітньої галузі зумовлює необхідність забезпечення організації освітнього процесу, який відповідає потребам та запитам педагогічних працівників, сприяє можливості навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, оновлює зміст і форми підвищення кваліфікації. Освітній процес у Волинському ІППО передбачає систему науково-методичних і педагогічних заходів, спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки працівників галузі освіти (керівних і педагогічних кадрів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти, викладачів закладів фахової передвищої освіти) шляхом набуття особою нових та / або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності чи галузі знань. Усе це актуалізує пошук ефективних шляхів професійного розвитку педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти в період воєнного стану.

Діяльність Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти спрямовано на виконання завдань державної політики в галузі. Враховуючи особливості професійного розвитку педагогів в умовах воєнного стану, акцент зроблено на пошуку та впровадженні інноваційних моделей підвищення кваліфікації, які передбачають: різні форми навчання; інтенсивні короткострокові тренінгові програми; обласні авторські лабораторії; віртуальні педагогічні спільноти; майстер-класи; відеоконференції; вебінари тощо.

Готовність педагогів до змін є найбільшим викликом реформування галузі. Для системи післядипломної освіти це вимагає перегляду змісту та форм підвищення кваліфікації. Важливим є впровадження компетентнісної моделі освітньої діяльності, врахування умов децентралізації управління освітою та автономії навчального закладу. Навчання педагогічних

працівників потребує пошуку механізмів реалізації головної мети післядипломної освіти, яку сформульовано як професійний розвиток дорослої професійної особистості. Підвищення кваліфікації педагогів є цілеспрямованим, спеціально організованим процесом систематичного оновлення професійної компетентності працівників освіти, зумовленим динамікою розвитку суспільства, освіти та потребами, що випливають із особистого досвіду і специфіки діяльності педагога.

Специфічними особливостями інноваційного навчання в умовах реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є:

– масовий характер освіти та її неперервність як нова якість;

– значущість освіти для індивіда і суспільства;

– орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;

– адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особи;

– орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Важливою умовою й провідним фактором успішності процесу підвищення кваліфікації в сучасних умовах є неперервна освіта, оскільки вона, по-перше, відповідає потребам і закономірностям розвитку інформаційного суспільства і є фактором формування, розвитку і постійного забезпечення сукупної культури педагога, а по-друге, адекватна специфіці педагогічної діяльності, ролі й місцю вчителя-дослідника, новатора у педагогічному процесі, що передбачає неперервне збагачення професійно значущих дослідницьких якостей.

Виходячи із цього, можна виокремити алгоритм упровадження педагогом освітніх інновацій, де важливим є: актуальність нововведення; відповідність нової ідеї загальній ідеї розвитку закладу освіти; результативність нововведення; творча новизна; методична розробленість ідеї; готовність суб’єктів інноваційного процесу до освоєння нововведення; ресурсне забезпечення.

Сьогодні необхідно навчити людину системно, послідовно та оперативно опановувати нові знання, інформацію, тобто забезпечити освіту протягом життя, яка повинна стати способом і стилем суспільно-індивідуального буття людини в інформаційному суспільстві. Педагогу необхідні певні знання і вміння для впровадження освітніх інновацій, зокрема: володіння інформацією; знання індивідуальних особливостей учнів; уміння ефективно доносити інформацію; розвинуті навички ефективного спілкування; творчі здібності; вміння експериментувати з новими ідеями; уміння захопити аудиторію; уміння переконувати; брати на себе відповідальність; уміння працювати в групах та співпрацювати з іншими; втілення педагогічного задуму в практику, вибір кращого варіанту з можливих.

Для того, щоб ефективно впроваджувати у свою діяльність сучасні освітні інновації, потрібно дотримуватись певних умов. Ефективними умовами є: мотивація до впровадження сучасних освітніх технологій; комфортне, сприятливе середовище; врахування потреб та інтересів учнів; використання різноманітних стилів і способів навчання; врахування індивідуальних особливостей учнів; використання різних методів, прийомів, щоб зацікавити школярів; розроблення завдань із високою ймовірністю досягнення успіху; використання набутих знань на практиці.

Результатами впровадження освітніх інновацій є: оновлення змісту освіти; докорінне переосмислення технологій навчання і виховання; створення умов для реалізації особистості; оновлення складових педагогічного процесу – мети, змісту, методів і засобів діяльності; вміння вибудовувати концептуальні засади педагогічних нововведень, які включають діагностику, прогнозування, корекцію і рефлексію інноваційних дій; створення нової системи управління навчальним закладом; зміна організаційної структури навчального закладу (реорганізація системи методичної роботи); підвищення рівня кваліфікації педагогів; створення атмосфери творчості та емоційного комфорту.

Розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності. Процес цей суто індивідуальний, уособлений, тому важливим є стимулювання педагога до самоосвіти, до навчання усе життя. Без постійного навчання, підвищення своєї майстерності педагог не зможе працювати з дітьми відповідно до вимог сьогодення. Кінцева мета підвищення кваліфікації педагогів – професійний розвиток, підвищення ефективності їх роботи. Це досягається шляхом зростання педагогічної

майстерності, упровадження в роботу досягнень сучасної науки і практики, побудову індивідуальної освітньої траєкторії.

Виходячи із цього, неперервна освіта передбачає:

1. Набуття людиною необхідних компетенцій (знань, умінь, навичок), якостей (установок, цінностей).

2. Розподіл етапів здобуття освіти на фази – базова (дипломна освіта) та післядипломна освіта (короткострокове навчання, підвищення кваліфікації тощо).

3. Зростаючу роль післядипломної освіти.

4. Раціональну послідовність навчання і трудової діяльності.

5. Неперервність вищеозначеної послідовності протягом життя *(Калашнікова, 2008:14).*

Мета неперервної освіти полягає в розвитку самостійності, цілеспрямованості й відповідальності того, хто навчається. Важливим для дорослої людини стає вміння адаптуватися до перетворень, готовність до змін. Організація ефективного процесу навчання дорослих вимагає, перш за все, пізнання факторів, які визначають специфіку навчання загалом, а також пізнання їх властивостей та функцій у процесі навчання.

Одна із можливостей – застосувати принципи теорії навчання дорослих. Малколм Ноулз запропонував чотири основні принципи, які стосуються дорослих учнів.

1. Доросла людина – це незалежна самостійна особистість. Усе, що відбувається з людиною від самого її народження, розвиває в неї прагнення до незалежності. У різних людей цей розвиток відбувається у різний час і з різною швидкістю. Ставши дорослою, людина відчуває необхідність бути самостійною.

2. Дорослі мають великий досвід, який можна використовувати як знання. Люди надають велике значення дослідному навчанню. До того ж, багато людей схильні до критичного аналізу й роздумів, коли йде мова про їх особистий досвід.

3. У дорослих сприйнятливість до знань прямо пов'язана з конкретним періодом їх життя, зі зміною соціальних ролей. Як і діти, дорослі проходять через різні стадії розвитку. Але, на відміну від дітей, це не фізичний чи розумовий розвиток, а реакція на життєві труднощі чи зміни. На кожному етапі є речі, яких доводиться вчитися дорослій людині. І кожен такий момент у житті створює прекрасні умови для отримання нових знань. Педагог повинен брати це до уваги, складаючи навчальні програми для дорослих.

4. Дорослий учень дотримується тієї точки зору, що йому потрібні лише ті знання, які він може застосувати негайно. Якщо в дитинстві чи юності ми були орієнтовані на предмет, який вивчаємо, то, ставши

дорослими, ставлення до навчального процесу змінилося. Тепер ми зосереджуємося на конкретних завданнях, які нам потрібно вирішити. Замість вивчення математики, англійської мови чи історії дорослі хочуть навчитися ефективніше справлятися зі щоденною роботою (розробка програм, планування, складання розкладу тощо) *(Валькевич, 2007:45).*

Андрагогіка – це теорія навчання дорослих, яка виходить із того, що мета сучасного підходу до освіти полягає у сприянні розвитку та збагаченні цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації її здібностей. Андрагогіка об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології. Ця наука вивчає зміст, форми, методи та засоби організації навчання дорослих людей з метою полегшення їхнього навчання, вдоволення їхніх освітніх потреб, підвищення ефективності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації.

Дорослі вчаться, коли:

– відчувають потребу вчитися;

– хочуть учитися;

– навчальна інформація є практичною і реалістичною;

– самі щось роблять (на практиці).

Ефективність навчання дорослих залежить від: рівня активності тих, хто навчає; рівня зрозумілості та сприйняття навчальних цілей і завдань; навчальної атмосфери; адекватності навчальних методів.

Андрагогічна модель навчання в освіті складається зі свідомого прагнення людини до самореалізації, самостійності, самоуправління. Людині належить основна роль у процесі навчання; вона має життєвий досвід (побутовий, професійний, соціальний), який може бути джерелом навчання як самої людини, так і колег; людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і для досягнення конкретної мети; розраховує на негайне використання отриманих під час навчання вмінь, навичок, знань.

Андрагогічні принципи навчання у закладах освіти – основні принципи, що визначають специфіку навчання дорослих. До них належать: пріоритет самостійності навчання; принцип спільної діяльності, ґрунтування на досвіді того, хто навчається, індивідуалізація; системність навчання, контекстність, актуалізація результатів; ефективність навчання, розвиток освітніх потреб, усвідомлюваність навчання. Андрагогічні принципи, як і андрагогічна модель навчання, суттєво відрізняються від педагогічних принципів та моделі викладання, багато в чому можуть бути віднесені й до діяльності тих, хто навчається у сфері освіти дорослих *(Пехота, Пуцов 2006: 41).*

У практиці навчання неможлива ситуація, в якій андрагогічна модель навчання та її принципи застосовувалися б у повному обсязі, її необхідно застосовувати у відповідних умовах та процесі навчання певних груп дорослих. Завдання полягає не в тому, щоб відмінити чи замінити педагогічну модель навчання, а в тому, щоб відповідно до розвитку особистості, накопичення життєвого досвіду ширше застосовувати у навчанні андрагогічні принципи. В цих умовах важливо впроваджувати інноваційні, зокрема інтерактивні методи навчання дорослих.

Таблиця 1

Традиційні та інтерактивні методи навчання

Теза	Традиційні методи	Інтерактивні методи
Людина вчиться краще у процесі своєї діяльності	Діяльність учасників мінімальна	В основі – залучення учасників до діяльності
Використання практичного досвіду учасників підвищує ефективність навчання	Не зорієнтовані на врахування індивідуальних особливостей	Зорієнтовані на врахування індивідуальних особливостей та їх використанні для збільшення потенціалу всієї групи
Роль учасника у процесі навчання	Пасивна	Активна
Ефективність навчання значно вища, якщо у його процесі учасник думає, міркує, діє та відчуває	Учасник думає, міркує	Учасник думає, міркує, діє, відчуває
Навчання – це проведення змін	Не зорієнтовані на зміни	Сприяють сприйняттю необхідності змін та їх реалізації
Результат навчання залежить від ступеня інтеграції групи	Не акцентують увагу на інтеграцію групи	Сприяють формуванню групи, її інтеграції
Люди навчаються краще, коли можуть контролювати рівень, процес та темп навчання	Учасники практично не впливають на зазначені параметри	Залучають учасників до організації та проведення навчання
Врахування стилів навчання учасників підвищує його ефективність	Не зорієнтовані на врахування індивідуальних особливостей	Зорієнтовані на врахування індивідуальних особливостей та їх використанні для збільшення потенціалу всієї групи
Навчання має спиратися на навчальні потреби учасників	Врахування потреб мінімальне	Навчання детерміноване навчальними потребами учасників
Навчання має бути пов’язане з практичною професійною діяльністю	Навчання має слабку практичну орієнтацію	Зорієнтоване на практичну діяльність
Навчання має бути гнучким, але зорієнтованим на результат	Навчання здійснюється за жорстким планом з акцентом на процес, а не результат	Орієнтація на результат передбачає конструктивну гнучкість процесу

Виходячи із цього, у системі післядипломної педагогічної освіти змінюються підходи до проведення занять із дорослими. Навчання часто спирається на андрагогічні принципи, інноваційні методи проведення занять. Ми погоджуємось із думкою Т. Сорочан, що «професійний розвиток педагогічних працівників відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих. Провідним мотивом дорослої людини є прагнення розв'язувати важливі для неї професійні проблеми за допомогою набутих знань. Професійні запити педагогів стають дедалі різноманітнішими, оскільки посилюється тенденція введення інновацій в освітній процес (перехід до нового змісту та термінів навчання, до профільної старшої школи, незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів тощо)» *(Сорочан, 2016:26).*

Вирішення цих питань стало особливо актуальним, коли розповсюдилася концепція, згідно з якою людина повинна розвиватися впродовж усього життя. Освіта дорослих як невід'ємна частина життєвої активності почала набувати особливого значення.

Основними тенденціями сучасного розвитку освіти є: відкритість, неперервність, трансформація у сферу освітніх послуг.

Відкрита освіта передбачає: самостійність і провідну роль особистості у процесі навчання; свободу вибору його основних параметрів (часу, місця, тривалості, ціни, форм, методів, змісту, організації, цілей, джерел, засобів, оцінки, програми навчання, консультантів, викладачів, навчальних закладів, рівнів, документів про освіту тощо); активну роль особи, яка навчається, перетворення її із об'єкта в реальний суб'єкт навчання шляхом залучення до визначення основних параметрів навчального процесу; подолання негативного впливу дистанціювання (відірваності, віддаленості) особи, яка навчається від особи, яка навчає; використання різних форм зв'язку (взаємодії) між означеними учасниками навчального процесу.

Неперервна освіта передбачає набуття людиною необхідних компетенцій та якостей. Розподіл етапів здобуття освіти на фази – базова (дипломна освіта) та післядипломна освіта (короткострокове навчання, підвищення кваліфікації тощо).

*Перетворення освіти на сферу освітніх послуг: з*міна ролі закладів освіти – перехід до статусу провайдерів. Основним завданням провайдерів освіти є створення необхідних умов для ефективного навчання; орієнтація на потреби й запити клієнтів (споживачів). Споживач освітніх послуг (клієнт) – людина з її індивідуальними освітніми потребами; дія ринкових законів у сфері надання освітніх послуг; розширення спектру змісту, видів, форм, методів навчання; інноваційність як ключовий фактор розвитку сфери освітніх послуг; високий ступінь конкуренції між провайдерами,

конкуренція як фактор розвитку цього спектру ринку; зміна підходів щодо оцінки якості освітніх послуг; уведення систем управління якістю, орієнтація на міжнародні професійні стандарти; введення вартісної оцінки освітніх послуг. Освіта дорослих – ключова ланка сучасної сфери освітніх послуг *(Калашнікова, 2008:14)*.

Розвиток демократичних засад в освіті ставить високі вимоги до керівника як головного організатора і вихователя педагогічного колективу. Він повинен не лише володіти глибокими знаннями і досвідом управлінської діяльності, але і вміти працювати з людьми, вести їх за собою, стимулювати творчість та ініціативу, новаторство, оволодіти культурою спілкування, стимулювати підвищення рівня відповідальності педагогічних кадрів за результати своєї роботи. Корінь якісного вирішення проблем освіти XXI століття знаходиться в площині зміни світогляду й ідеології поведінки людей: з одного боку, організаторів освітянських послуг, а з іншого – споживачів освітніх послуг *(Бех, 2015:11)*.

Розробка та реалізація моделі підготовки педагогів до інноваційної діяльності в системі неперервної післядипломної освіти дозволить удосконалити сам процес підготовки, зробивши його впорядкованим та структурованим, забезпечить підвищення професійної компетентності педагогів, переведення освітнього процесу в режим постійного розвитку.

Інноваційні педагогічні технології, які поєднують створення, освоєння та застосування педагогічних нововведень, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Тому вивчення та реалізація інноваційних процесів широко використовується в системі освіти на різних її рівнях. А одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв’язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання, побудови індивідуальної освітньої траєкторії педагога.

Отже, основні завдання підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти полягають у тому, щоб:

– допомогти кожному педагогові в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної освіти;

– надати педагогам можливість усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі;

– розкрити перед педагогами способи побудови конкретних концепцій роботи школи і самого вчителя, враховуючи своєрідність умов їх діяльності;

– віднайти разом із педагогами способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи;

– орієнтувати педагогів на осмислення ними результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки і самооцінки.

В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» оновлення потребують зміст, форми і методи підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів. Актуальною є підготовка педагога-лідера, пошук шляхів його професійного розвитку і саморозвитку Розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності *(Бібік, 2019:32)*.

У зв'язку зі зміною підходів щодо підвищення кваліфікації освітян Волинський ІППО сприяє урізноманітненню форм шляхом створення нових організаційних умов, можливостей для вибору і забезпечення фахових потреб, інтересів та професійного розвитку педагогів.

Основні положення щодо професійного розвитку працівників освіти:

– процес навчання – це процес, який триває впродовж усього життя, розвиток педагогів тісно пов'язаний з розвитком учнів;

– основне у професійному розвитку педагогів – це розвиток уміння спостерігати, аналізувати наслідки та вплив використання різних методів, матеріалів; уміння здійснювати постійні пристосування відповідно до індивідуальних особливостей учнів; уміння співвідносити свій досвід із досвідом колег;

– сучасний заклад освіти – місце особистого і професійного розвитку педагогів;

– професійний розвиток педагогів тісно пов'язаний зі стосунками, що існують на рівні школи, між педагогом та директором, між педагогом та іншими дорослими (колегами, батьками).

Виходячи із цього, важливим аспектом є розвиток професійної компетентності педагога. Коли переходимо від однієї фази фахового розвитку до іншої, наближаємося до ідеального прикладу професійної обізнаності. На особливу увагу заслуговують питання інноваційної діяльності, творчого пошуку навчальних закладів, які готові до впровадження інноваційних технологій *(Вітюк, 2022:10)*.

У системі післядипломної педагогічної освіти процес підвищення кваліфікації педагогів спрямовано на розширення інтелектуальної обізнаності, оновлення і суттєве доповнення отриманих психолого-педагогічних знань, вивчення нових технологій організації педагогічного процесу, узагальнення і впровадження перспективного досвіду.

Умовами професійного розвитку педагогів у процесі підвищення кваліфікації є:

– діагностика професійної компетентності педагогів;

– забезпечення диференційованого підходу до піднесення кваліфікації;

– впровадження інноваційних технологій навчання;

– оновлення змісту освітньо-професійних програм;

– запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі;

– забезпечення практичної спрямованості курсів підвищення кваліфікації;

– залучення педагогів-новаторів до навчального процесу;

– організація зворотного зв'язку.

Важливо, щоб педагог був не просто лектором, а й активним учасником процесу, наставником, який організовує такі засади:

1. Оптимальні умови навчання.

2. Такий спосіб презентації теми, який би залучав до роботи наші відчуття й одночасно мотивував би до діяльності, був би необтяжливим, захопливим, розмаїтим та енергійним.

3. Творче й критичне мислення, яке стимулює внутрішнє засвоєння інформації.

4. Активізація доступу до засвоєного матеріалу через гру, жарт і широкі можливості практикування.

5. Реальне застосування знань, уміння пов'язувати їх із життям.

6. Регулярне повторення й оцінювання, а при цьому святкування навчальних досягнень.

Сьогодні існує ряд досліджень, які стверджують, що процес розвитку педагогів також складається з етапів, які пов'язуються з різними потребами, проблемами та спроможностями дорослих на різних щаблях їх професійної діяльності.

Результати соціологічних досліджень, проведених у Волинському ІППО, свідчать: аналізуючи діяльність педагогічних спільнот, респонденти відзначають, що цілі й завдання роботи з педагогами орієнтовані на професійні запити, потреби й інтереси різних категорій педагогічних працівників (98 %); вибір змісту, форм і методів інформаційно-методичної роботи здійснюється з урахуванням рівня професійної підготовки педагогічних кадрів (98 %); широко пропагується досвід кращих учителів у засобах масової інформації, при проведенні різноманітних методичних заходів (96 %) тощо. Це забезпечує підвищення фахового рівня (62,6 %) та педагогічної майстерності педагогічних кадрів (60,6 %), розвиває їх творчі здібності (26,3 %) *(Олешко, Вітюк, 2023:15).*

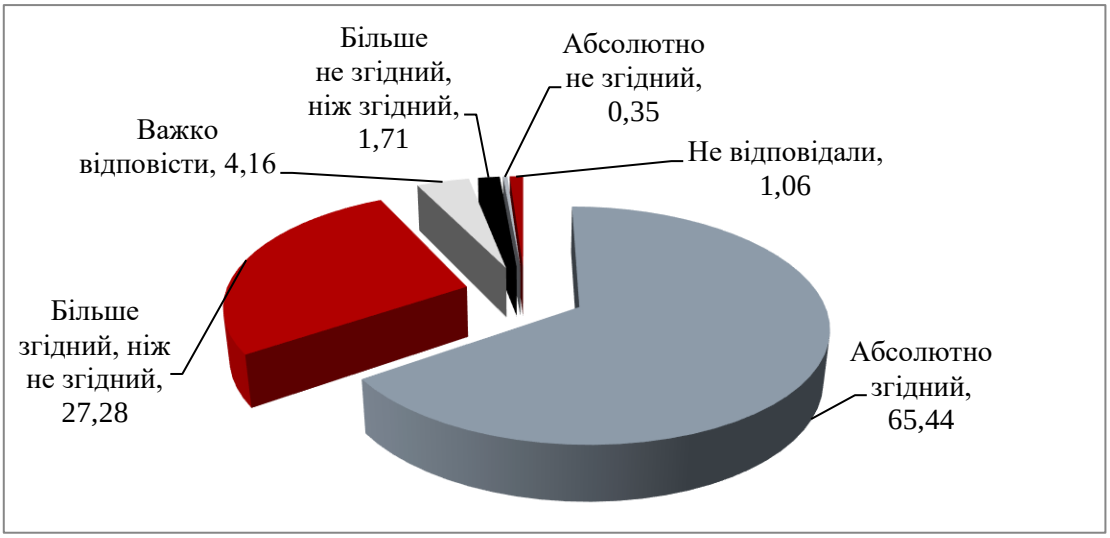


Рисунок 1. Можливість підвищувати професійну майстерність, %

На думку опитаних педагогів, найбільшу якість професійного зростання забезпечує очне навчання, якому віддають перевагу 72,1 % опитаних.

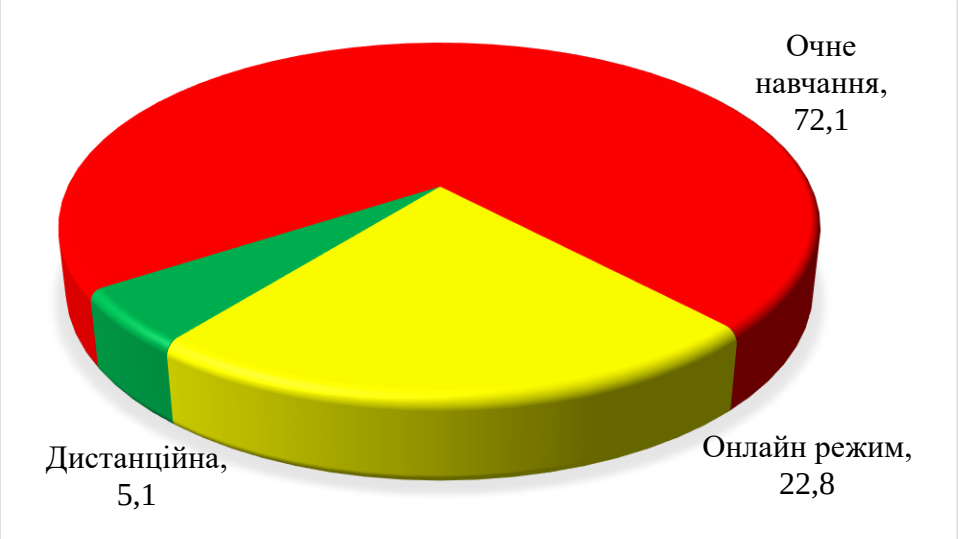


Рисунок 2. Вибір форми підвищення кваліфікації у ВІППО, %

Високо оцінюється співпраця Волинського ІППО з педагогічними колективами у запровадженні корпоративного навчання у формах педагогічних майстерень, майстер-класів, авторських виїзних семінарів методистів і викладачів та широке залучення педагогічних колективів до дослідно-експериментальної роботи (84 %). Різні види методичної роботи у межах педагогічного колективу стають стимулом до самоосвіти та саморозвитку (85,% респондентів). Упровадження інновацій у закладах освіти важливим є для 77,3 % педагогів.

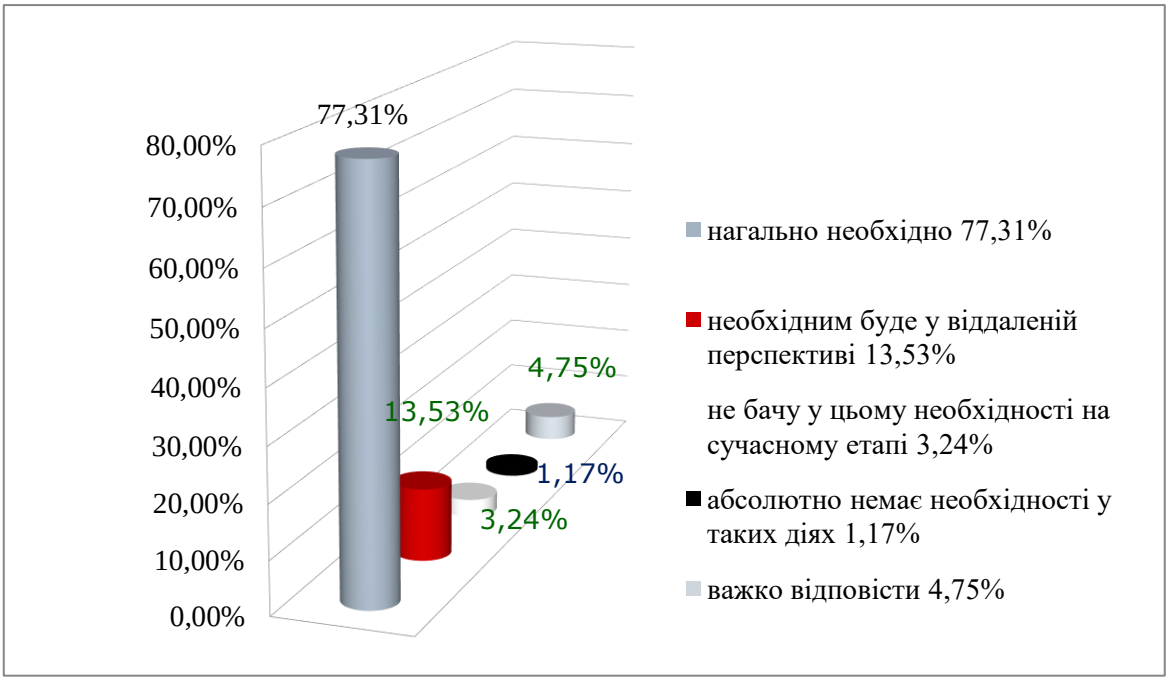


Рисунок 3. Наскільки необхідним є впровадження інновацій у сучасних закладах освіти

Одним із найважливіших завдань для системи післядипломної педагогічної освіти є впровадження Концепції «Нова українська школа» на рівні базової освіти, навчання педагогів, які викладають у 5, 6, 7 класах за новим Державним стандартом базової середньої освіти, науково-методичний супровід закладів освіти області, які є учасниками інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти». Продовжується підвищення кваліфікації педагогів за цим напрямом. В освітні програми внесено і реалізуються питання щодо нових підходів і методів навчання в умовах НУШ, діяльнісного підходу, оцінювання по-новому тощо. Організовуються різні форми підвищення кваліфікації, навчання із тренерами *the LEGO Foundation*, авторами модельних навчальних програм та підручників.

За результатами соціологічних досліджень, свою готовність до роботи в умовах Нової української школи на рівні базової середньої освіти переважна більшість опитаних педагогів оцінила досить високо: про повну та середню готовність заявили відповідно 29,5 % та 61,8 %, про задовільну – 8,2 % респондентів. Неготовність до такої педагогічної діяльності визнають лише 0,5 % опитаних, проте вони є, тому потреби і запити вчителів потрібно вирішувати шляхом підвищення кваліфікації.

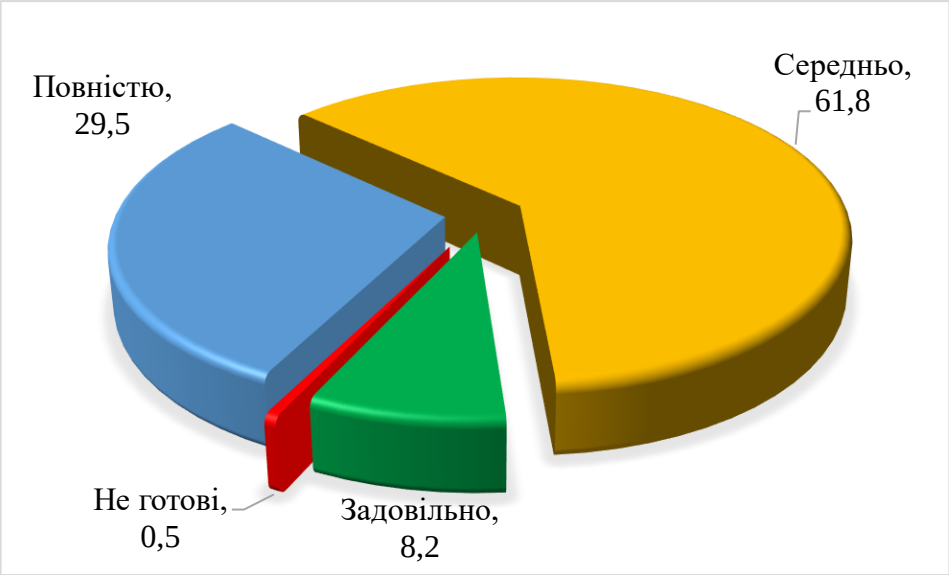


Рисунок 4. Готовність педагогів до роботи в умовах НУШ, %

Поряд із цим, респондентами відзначається, що перешкодами для їх професійного зростання є недостатнє науково-методичне забезпечення (45,7 %) та неможливість використовувати відповідно до потреб учителів інтернету (26,6 %). Нині в організації будь-яких форм роботи з учителем ми змушені враховувати складні життєві обставини, в яких перебувають 29 % респондентів, проблеми зі станом здоров'я 31 % опитуваних та обмежені матеріальні ресурси у 55,7 % респондентів (усе це значною мірою зумовлює перехід до мережевої взаємодії, організації вебінарів тощо).

Також проблемою в роботі з педагогами є відсутність у 13 % опитаних потреби в особистісному і фаховому зростанні, внутрішньої мотивації до набуття нових знань і компетентностей.

На основі соціологічних досліджень можемо стверджувати, що: створення можливостей для ефективної самореалізації та професійного розвитку педагогів – один із напрямів ефективного впровадження інновацій; навчально-методичне і науково-методичне забезпечення діяльності сприяє якості проведення реформ у системі освіти; в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» оновлення потребують зміст, форми і методи підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів; важливим є науково-методичний супровід освітян у міжатестаційний період; створення єдиного інформаційно-освітнього середовища сприятиме модернізації системи науково-методичної роботи закладу освіти.

Професійний розвиток педагогів – це неперервний процес. Не можна вважати розвиток його завершеним лише після участі в роботі курсів підвищення кваліфікації або окремого методичного заходу. Ефективний професійний розвиток педагога можливий лише за умови наступності в реалізації цієї мети під час навчання за конкретною освітньою програмою,

методичної роботи на рівні діяльності педагогічної спільноти в територіальній громаді, закладу освіти та самоосвіти педагога. Тому вихідною позицією професійного розвитку і саморозвитку педагогів можна вважати специфічні функції кожного рівня підвищення кваліфікації, які у своєму взаємозв'язку і наступності створюють систему.

В усі часи було, є нині й, безперечно, не зникне ніколи прагнення людини до пізнання, до удосконалення, до підвищення рівня своєї компетентності та постійного професійного розвитку. Метою професійного розвитку персоналу є підготовка і підтримка вчителів, щоб допомогти учням досягти високих стандартів навчання і розвитку.

Професійний розвиток педагога передбачає: володіння науково-методологічними основами зі свого предмету; готовність до підготовки методичного забезпечення навчального процесу; володіння найновішою інформацією із психолого-педагогічних наук; високоосвіченість, інтелігентність, толерантність; володіння прийомами виховної дії на школяра; постійне підвищення своєї кваліфікації; систематичну самоосвіту; навчання протягом життя.

Безперечно, існують певні методи професійного розвитку та саморозвитку вчителів: семінари-тренінги, науково-практичні семінари, навчально-тренувальні групи, тренінги, ділові, рольові та організаційно-управлінські ігри, дискусійні методи прийняття рішень, методи індивідуального консультування тощо.

Активні методи навчання у професійному розвитку педагогів:

– метод рефлексії;
– портфоліо вчителя;
– професійна спільнота, що навчається;
– написання професійних публікацій.

Вважається, що однією з важливих проблем фахового розвитку педагогів є написання професійних публікацій. Успішний процес розвитку персоналу пропонує цілий ряд видів діяльності, які містять кілька аспектів. Один – це ступінь ризику. Вид діяльності, який має високий рівень ризику, – це написання публікацій узагалі і статей зокрема. Успішні публікації можуть стати способом, від якого виграють усі – автор, читач і навчальний заклад. При цьому письмове відображення професійної практики є найбільш проблемним. Педагоги основними проблемами під час написання публікацій називають: брак часу (очевидно, що про педагогічну практику більше пишуть ті, хто не працює у самій школі); складність питання; страх до написання (ефективне письмо означає компетентність і впевненість того, хто пише. На жаль, буває так, що хороших вчителів є набагато менше, ніж авторів прекрасних публікацій); труднощі узагальнення (часто педагоги можуть розповісти про свій досвід або описати якісь конкретні речі,

наприклад, проведений урок чи виховний захід, але часто відчувають труднощі у певному узагальненні, виробленні певних висновків та пропозицій).

Незважаючи на причини сумнівів під час написання публікацій, учителі все-таки пишуть. Причинами цього є: задоволення від процесу написання; особисте визнання; нагорода; уточнення практики; бажання «залишити слід».

Педагогічні публікації – це спроби перекласти часто хаотичний, ірраціональний світ педагогіки на точну і логічну мову *(Софій, 2008:18).*

У моделі професійного розвитку вчитель характеризується здатністю вийти за межі безперервної щоденної педагогічної практики та побачити свою професійну діяльність у цілому. Цей прорив дозволяє вчителю стати повноцінним автором, господарем свого теперішнього і майбутнього, внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та протиріччя педагогічного процесу, самостійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як переборення власних обмежень. Усвідомлення педагогом своїх потенційних можливостей, перспективи особистості й професійного росту спонукають до постійного експериментування, який розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом ситуації професійного розвитку вчителя є можливість і необхідність робити вибір, отже відчувати свою свободу з однієї сторони і відповідальність за все, що відбувається і відбуватиметься, – з іншої.

Цілеспрямована робота щодо професійного розвитку вчителів забезпечує такі позитивні зміни:

– підвищуються загальнопедагогічні та спеціальні знання і вміння вчителя, відбувається їх актуалізація;

– відбуваються зрушення в особистісному компоненті – мотивації професійної освіти та самоосвіти;

– виникає адекватна самооцінка вчителем своєї професійної компетентності та особистісних якостей;

– розкриваються творчі можливості освітян, що відображається у їхній практичній діяльності;

– розширюється загальна культура вчителів.

До педагога ставиться ряд серйозних вимог. Серед них можна виділити найголовніші, без яких неможливо стати висококваліфікованим учителем і вихователем, і другорядні, відповідність яким не є обов’язковою для педагога, але робить його особистістю, яка здатна найкраще навчати і виховувати іншу особистість.

Професійний розвиток педагогів залежить насамперед від усвідомлення кожним важливості навчання все життя. Вчителям слід уміти проєктувати,

організовувати цю діяльність і керувати нею, тобто мати власне бачення моделі саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності, проєктувати індивідуальну освітню траєкторію. Педагог перестає бути джерелом та транслятором знань, а опановує нову роль фасилітатора, помічника, який супроводжує дитину в процесі пізнання й досліджує разом з нею. В Концепції «Нова українська школа» наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми. В цих умовах важливим є компетентнісний підхід. Компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань *(Концепція, 2016).*

В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» важливого значення набуває інноваційна діяльність навчальних закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі. Реалізація компетентнісного підходу в освіті веде до оновлення принципів формування змісту та методів навчання, переорієнтації з процесу на результат навчання.

Таким чином, ефективність функціонування системи освіти значною мірою залежить від кваліфікованих педагогічних кадрів. А одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. На особливу увагу заслуговують питання інноваційної діяльності, творчого пошуку навчальних закладів, які готові до впровадження змін.

Волинський ІППО є закладом, який забезпечує задоволення потреб та запитів керівних і педагогічних кадрів щодо їхньої професійного розвитку. Провідною ідеєю нового змісту підвищення кваліфікації є підготовка такого педагога, який готовий до змін та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії, розуміє важливість сучасних освітніх ідей, готовий до інноваційної педагогічної дії в умовах реформування освітньої галузі.

Список використаних джерел:

Бібік, Н. М. (Ред.) (2019). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: Літера ЛТД.

Бех, Ю. (2015). Космополітизм як світоглядно-ідеологічна платформа розбудови освіти XXI століття. *Вища освіта України,* 4, 11–16.

Кендрацька, Е., Климович, А. та ін. (2007). *Порадник тренера*. (Б. Валькевич, Ред.). Варшава.

Вітюк, В. В. (2022). Інноваційне освітнє середовище як фактор професійного розвитку педагогів. *Педагогічний пошук*, 3, 8–12. URL: https://sites.google.com/view/pedposhuk/архів?authuser=0

Концепція «Нова українська школа» (2016). URL: http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepcziya.pdf

Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti

Калашнікова, С. А. (2008). *Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу*. Навчально-методичні матеріали до Модуля 1. Київ.

Олешко, П. С., Вітюк, В. В. (2023). Післядипломна педагогічна освіта Волині в умовах воєнного часу. *Педагогічний пошук*, 1, 13–18. URL: https://drive.google.com/file/d/1IHabFDYfEm5WqgxyUqtOkS_EQpetkt-h/view

Пуцов, В. І., Набока, Л. Я., Старєва, А. М. (2006). *Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти*. (О. М. Пєхота, Ред.). Київ.

Сорочан, Т. М. (2016). Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія,* 4, 24–31.

Софій, Н. З. (2008). *Підготовка педагогів до застосування інноваційних методів навчання*. Навчально-методичні матеріали до Модуля 6. Київ.

3.2. Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів природничих предметів в умовах реформування освітньої галузі

(Наталія Григор'єва, https://ORCID.org/0000-0001-8790-2776)

З прийняттям нових нормативних актів, зокрема, Закону України «Про освіту», розширилися можливості для педагогів щодо вдосконалення фахової майстерності та професійного зростання впродовж усього життя, змінились підходи до організації системи підвищення кваліфікації. У пункті 1 статті 59 Закону України «Про освіту» зазначено, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання, які сприяють побудові власної траєкторії освіти протягом життя.

У динамічному суспільстві неможливо досягти раз і назавжди потрібного фахового рівня, тому стає зрозумілим значущість навчання усе життя. «Сучасна система післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на концепції освіти впродовж життя, яка визнана стратегічною в усіх цивілізованих країнах» *(Орлова та ін., 2023:89)*.

Післядипломна освіта як системно організований неперервний процес поновлення знань, умінь, навичок забезпечує постійний науково-методичний супровід професійного й особистісного розвитку педагогічних працівників. Це цілісна система взаємопов'язаних дій і заходів, що базується на досягненнях педагогічної науки, передового педагогічного

досвіду, конкретному аналізі стану освітнього процесу та спрямована на формування ключових і предметних компетентностей, зростання професійної майстерності кожного педагога.

У тлумачному словнику поняття «супровід» трактується як дія зі значенням «іти поруч». «Сутність науково-методичного супроводу, як педагогічної категорії, полягає в тому, що це – професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток педагогів, а результатом – нова якість професійної діяльності вчителів, яка виявляється у сформованих професійних компетентностях» *(Штефан, Полякова, 2018:25)*.

Проблемам науково-методичного супроводу освітнього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти присвячено праці науковців Н. Клокар, В. Сидоренко, О. Савченко, О. Часнікової та ін., які інтерпретують педагогічну технологію науково-методичного супроводу як педагогічну систему, що гарантує досягнення певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів, спроєктованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, забезпечує максимальну активність педагогів в освітньому процесі, відповідає їх інтересам і запитам. Як зазначає О. Орлова, «у сучасній післядипломній освіті головними дійовими особами є самі професіонали, а навчання має враховувати індивідуальні особливості фахівців, задовольняти їхні освітні потреби і водночас розвивати їхні професійні компетентності» *(Орлова та ін., 2023:89)*.

Підвищення вимог до якості педагогічної освіти та праці є нагальною проблемою та умовою розвитку неперервної педагогічної освіти, стимулом оновлення її змісту на підставі принципів фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, наступності та практичної спрямованості.

Науково-методичний супровід діяльності вчителя є необхідним, багатоаспектним процесом, який сприяє всебічному розвитку педагога, його професійному зростанню, а різноманітність функцій такого супроводу робить цей процес унікальним, його здійснення сприятиме зростанню якості природничої освіти в цілому. Характерними рисами є індивідуальний підхід, гнучкість, мобільність та багатоаспектність процесу. Тому діяльність працівників відділу природничих дисциплін спрямовано на постійне вдосконалення навчального процесу, відповідно до вимог сучасної концепції розвитку освіти, зокрема природничої, оновлення змісту освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів, актуалізацію інноваційних технологій навчання, орієнтованих на особистість, упровадження сучасних

форм і методів навчання дорослих, вивчення та презентацію перспективного педагогічного досвіду.

На думку провідних учених (В. Олійник, Л. Даниленко, Н. Клокар, Т. Сорочан), основою формування професійного розвитку вчителя у системі науково-методичної роботи є андрагогічний підхід, який передбачає взаємодію тих, хто навчається, на всіх етапах процесу навчання, враховує психологічні особливості та професійний досвід, націлює на розвиток творчості, сприяє її проявленню не тільки в період навчання, але і в подальшій професійній діяльності. Як зазначає Т. Сорочан, «професійний розвиток педагогічних працівників відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих, адже провідним мотивом дорослої людини є прагнення розв'язувати важливі для неї професійні проблеми за допомогою набутих знань» *(Сорочан, 2016:24)*.

Андрагогічний підхід розкриває особливості навчання дорослих, зумовлені їхньою психофізіологічною і соціальною зрілістю. З позицій андрагогічного підходу педагоги самі визначають, які результати освіти їм потрібні, у який термін і якої якості.

У процесі підвищення кваліфікації вчителів природничих предметів ми використовуємо андрагогічну модель навчання, яка базується на принципах організації процесу навчання дорослих учнів. «Згідно з тлумаченнями багатьох авторів, дорослим учнем вважається той, хто має певний рівень самосвідомості, життєвий досвід, розуміння цілей навчання, спосіб застосування набутих знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій на практиці, активну участь у процесі оцінювання результатів навчання та достатню відповідальність для здійснення самостійної навчальної діяльності» *(Орлова та ін., 2023:90)*.

За такої моделі пріоритетним для вчителя є самостійне, індивідуалізоване, усвідомлене, практичне, елективне, системне навчання у процесі спільної діяльності, з урахуванням його освітніх потреб.

Організовуємо навчальну діяльність учителів, дотримуючись семи основних правил андрагогічної моделі: 1) вчителю належить провідна роль у процесі свого навчання; 2) врахування прагнення вчителя до самореалізації, самостійності, самоврядування; 3) використання життєвого, професійного досвіду як важливого джерела навчання для вчителя і його колег; 4) педагог навчається для вирішення важливих професійних проблем, досягнення конкретної мети; 5) дорослий, що навчається, розраховує на невідкладне використання отриманих у ході навчання знань, умінь, навичок; 6) розуміння, що навчальна діяльність учителя може детермінуватися тимчасовими побутовими, професійними, соціальними чинниками, які обмежують або сприяють процесу навчання; 7) процес навчання має бути

організований у вигляді суб'єкт-об'єктної діяльності на всіх його етапах – планування, реалізація, оцінювання.

Мотивація в структурі особистості посідає провідне місце і є одним з основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил поведінки людини. У ролі мотиву можуть виступати потреби, інтереси, емоції, установки, ідеали тощо. Саме тому одним з головних показників майстерності методистів та викладачів, які працюють у системі підвищення кваліфікації педагогів, є розуміння змісту мотивацій учителя до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури. В нашій практичній діяльності проблема мотивації вчителя до підвищення власного професійного рівня є повсякденно актуальною проблемою, адже процес зростання педагогічної майстерності – це процес неперервної плідної самоосвітньої діяльності для задоволення пізнавальних запитів, розвитку задатків та здібностей, яким переймаються в тому числі працівники Волинського ІППО.

Відмітимо, що мотивація вчителів за останні роки змінилася. Зокрема, вчителі природничих предметів на сьогодні мотивовані: потребою здобути нові фахові знання, вміння та навички для роботи в НУШ; цікавістю до нової інформації; потребою відчути нові емоції; бажанням спілкування з колегами з метою обміну досвідом роботи; потребою особистісного розвитку. Отже, поєднання інтересів, потреб, мотивів уможливлює спрямованість учителя до постійного професійного вдосконалення.

Трансформаційні процеси, які відбуваються сьогодні в освіті, спричинили нагальну потребу застосування компетентнісного підходу в умовах НУШ. У педагогічній науці закладено засади компетентнісного підходу у фундаментальних працях Н. Бібік, О. Гулай, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко. Компетентнісний підхід є також визначальним у професійному розвитку педагогів. Професійним компетентностям учителя присвячено дослідження В. Безпалька, І. Зимньої, І. Зязюна, Т. Сорочан, Н. Кузьміної, Ю. Рашкевича, С. Сисоєвої та ін.

Необхідні компетентності й вимоги до освітньо-педагогічної діяльності визначено професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Професійний стандарт є розвивальним і пропонує шлях розвитку професійних компетентностей на відповідних щаблях кар'єри вчителя, а також є основою для самооцінювання вчителя і планування власного фахового розвитку. Портрет учителя у професійному стандарті представлено у вигляді цілісної рамки компетентностей. У ній чітко описано загальні й професійні компетентності, якими має володіти

вчитель Нової української школи, що визначає вектори професійного зростання педагогів.

Дослідниця О. Ліннік вважає, що «ключовою компетентністю відповідно до Європейських рамок компетентностей є здатність до навчання впродовж життя. Її також схарактеризовано серед ключових компетентностей учня у Законі України "Про освіту" та Державних стандартах середньої освіти. Здатність до навчання впродовж життя було включено саме до професійних компетентностей вчителя через тісний зв'язок із трудовою функцією "безперервний професійний розвиток", яка для професійної діяльності вчителя є наскрізною» *(Ліннік, 2021:26).* Цій компетентності приділяють увагу в дослідженнях також О. Локшина, С. Сисоєва. Тому акцентуємо увагу на формуванні вмінь педагогів планувати свій професійний розвиток, обирати освітні програми підвищення кваліфікації, взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства.

Найважливішими характеристиками сучасної освіти, на нашу думку, є неперервність та особистісна орієнтація. Отже, мету своєї діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти вбачаємо у створенні умов для неперервного розвитку особистості кожного вчителя природничої освітньої галузі.

Одним із системних чинників неперервної освіти є рефлексія. Особистісний і особистісно-професійний розвиток педагога здійснюється завдяки рефлексії. За визначенням багатьох дослідників, професійна рефлексія – це співвіднесення своїх можливостей з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями. Вона допомагає людині сформулювати очікувані результати, визначити цілі подальшої діяльності, скорегувати особистий професійний шлях, свідомо брати на себе відповідальність за свій теперішній і майбутній фаховий розвиток.

Професійна рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної роботи, з власним педагогічним досвідом, його переглядом у зв'язку з сучасними тенденціями в освіті, корекцією способів педагогічних дій. Крім цього, вчитель має зрозуміти, що рефлексія – важлива складова уроку, під час якої відбувається самоаналіз учнями своєї роботи, систематизація знань та усвідомлення їхнього значення. Вона дає можливість учням глибше осмислити вивчений матеріал, оцінити власні знання та вміння, а також визначити напрямки для подальшого розвитку. *Не може вчитель, який не розуміє суті явища чи проблеми, допомогти отримати цей досвід своїм учням.*

Рефлексія для вчителя є тією необхідною умовою успішного здійснення навчання та виховання учнів, адаптації педагогічних інновацій, реалізації свого творчого потенціалу. Дослідження науковців

(О. Городиської, О. Мирошник, А. Солодки, О. Кравціва, М. Михнюка) підтверджують положення про те, що в освітньому процесі рефлексія є одним з основних компонентів діяльності. Отже, рефлексивна компетентність виступає як необхідна складова професійної педагогічної діяльності, яка сприяє розвитку професійної майстерності та успішній творчій самореалізації протягом життя. Адже, як зазначає І. А. Зязюн, «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» *(Зязюн та ін., 2004:30).*

У школі сьогодні потрібні вчителі, які прагнуть до творчого пошуку, орієнтовані на інноваційну діяльність, готові сприймати нову інформацію, постійно вдосконалювати свою майстерність, мають навички дослідницької та експериментальної діяльності, вважають за потрібне дотримуватися науково обґрунтованої організації освітнього процесу, володіють високим рівнем інформаційної культури, вміють інтерпретувати новий зміст освіти в методику навчання і виховання, володіють навичками рефлексії для аналізу результатів професійної діяльності – як своєї власної, так і педагогічного та учнівського колективів.

Ми переконані, що від рівня розвитку рефлексивної компетентності залежить якість професійної діяльності педагогів, їх вчасна й адекватна реакція на проблемні ситуації, нововведення, що відбуваються в освітньому просторі та мінливому світі.

Концептуальні засади Нової української школи, нові Державні стандарти освіти, професійний стандарт, оновлені програми з географії, біології, хімії, програми інтегрованих курсів «Пізнаємо природу» і «Природничі науки» передбачають упровадження нового змісту навчання в основній та старшій школі, потребують підготовки сучасного вчителя до введення освітніх змін. Реформування природничої галузі наголошує на потребі педагогів в оволодінні новими методиками навчання, використанні педагогічних та цифрових технологій.

У зв’язку зі стрімким розвитком цифрових технологій, їх активним упровадженням у всі сфери людської діяльності важливим завданням є формування у здобувачів освіти інформаційно-цифрової компетентності. Необхідність володіння нею вчителем є сьогодні особистою і професійною потребою.

Питанням розвитку цифрової компетентності присвячено праці науковців Н. Морзе, О. Співаковського, О. Овчарук, С. Литвинової, О. Білоус та ін.

В умовах нового формату освітньої діяльності в Україні вважаємо важливим завданням продовжити навчання вчителів природничих предметів у напрямі опанування інформаційними технологіями та їх

ефективного використання в роботі, вдосконалювати цифрову компетентність, яка активізує пізнавальний інтерес учнів до використання додаткових навчальних матеріалів, розміщених на освітніх електронних ресурсах. Адже «використання цифрових технологій у професійній діяльності дає педагогу можливість неперервного навчання, саморозвитку, підвищення рівня знань, обміну інформацією й досвідом роботи, незалежно від просторових і часових меж, надає рівні можливості для самореалізації усіх учасників освітнього процесу» *(Антонченко та ін., 2024:114).*

У змісті освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів природничих предметів та інтегрованих курсів пропонуємо теми, які сприяють розвитку цифрової компетентності, готовності до використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Для післядипломної педагогічної освіти професійний стандарт учителя дає можливість системно та комплексно організовувати процес підвищення кваліфікації, який відповідає нагальним потребам педагогів.

Компетентності, описані у професійному стандарті вчителя, є ефективним орієнтиром для розробки освітніх програм підвищення кваліфікації. Так, робочою групою, склад якої затверджено наказом ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», укладено Типову освітню програму підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти, затверджену наказом МОН № 904 від 12.10.2022 року, метою якої є професійний розвиток педагогічних працівників відповідно до державної політики в галузі освіти, удосконалення раніше набутих та/або набуття нових компетентностей учителів ЗЗСО, необхідних для організації навчання, виховання та розвитку учнів відповідно до Концепції НУШ.

З урахуванням інноваційних освітніх викликів, особистісно-професійних потреб, запитів, інтересів, мотивації, можливостей учителів природничих предметів, а також на основі Типової програми, методистами відділу розроблено й упроваджено в систему підвищення кваліфікації багатоваріантні освітні програми підвищення кваліфікації вчителів (фахові), а також тематичні, які дають нові можливості для професійного розвитку, враховуючи індивідуальні запити. Розробляючи програми, ми передбачали створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища, модернізацію змісту, форм, методів, технологій навчання. Розроблені освітні програми, зазначені вище, а також ОП семінарів-практикумів, семінарів-тренінгів розміщено на сайті ВІППО, забезпечують учителям свободу вибору строків, змісту, форм навчання за індивідуальною освітньою траєкторією.

Післядипломна педагогічна освіта для вчителів природничої освітньої галузі на сьогодні є відкритою, мобільною та гнучкою, яка швидко оновлюється і трансформується. Впроваджуються нові методики

та технології розвитку педагогічної майстерності, розробляються нові освітні програми, оновлюються навчально-тематичні плани, широко використовуються цифрові технології. Все це відбувається як адекватна реакція на зміни та виклики сьогодення і дає нам упевненість у важливості нашої роботи, що є складовою неперервної професійної педагогічної освіти.

Для успішної реалізації основних положень Державного стандарту базової середньої освіти, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 02.04.2021 № 406, у 2021 році стартував інноваційний освітній проєкт всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти». У Волинській області цей проєкт реалізується на базі чотирьох закладів освіти, що виявили ініціативу впроваджувати ідеї, принципи, ціннісні орієнтири нового Державного стандарту, шукати оптимальні рішення, апробувати нові навчальні матеріали, педагогічні техніки і прийоми тощо.

П’ятеро вчителів природничих дисциплін із ЗЗСО № 1 і № 4 м. Луцька, с. Раків Ліс Камінь-Каширської ТГ та Нововолинського ліцею № 6 обрали модельні навчальні програми інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» та почали навчання учнів п’ятих класів. Консультації щодо впровадження модельних програм надавали їх автори, розробники навчальних посібників. Було створено вайбергрупи для постійного обміну інформацією, навчальними та методичними матеріалами.

На виконання наказу управління освіти і науки обласної державної адміністрації від 06.10.2021 р. № 378 «Про організацію та проведення підготовки тренерів-педагогів для підвищення кваліфікації вчителів, які відповідно до Концепції “Нова українська школа” забезпечуватимуть реалізацію Державного стандарту базової середньої освіти» з 08 по 17 жовтня 2021 року відбулось навчання тренерів-педагогів природничої та інших освітніх галузей за шістдесятигодинною освітньою програмою.

До навчання були залучені вчителі пілотних шкіл, методисти та науково-педагогічні працівники інституту, вчителі шкіл області, відомі запровадженням успішних методів навчання. Загалом для природничої освітньої галузі підготували 13 тренерів-педагогів. «Згідно чинних нормативних документів, тренер-педагог – людина, яка пройшла відповідне навчання та має право здійснювати комплекс заходів щодо розвитку фахових умінь педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації, організованого працівниками закладів післядипломної педагогічної освіти у контексті реалізації концепції нової української школи» *(Ватковська та ін., 2023:140)*.

Навчання проходило в очній та онлайн-формах. Були опрацьовані такі теми занять: реалізація ДСБСО у природничій освітній галузі;

компетентнісний потенціал галузі; технології розвитку критичного та креативного мислення; діяльнісний підхід у навчанні; педагогіка партнерства; нові підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів; реалізація педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами на рівні базової середньої освіти; використання цифрових технологій та технологій дистанційного навчання. А також відпрацьовувалися тренерські техніки.

Підвищення кваліфікації вчителів природничої освітньої галузі, які мали забезпечувати реалізацію нового ДСБСО, проходило з 02 листопада по 19 грудня 2021 року. До його проведення були залучені підготовлені тренери-педагоги. Загалом навчання пройшли 390 вчителів, які з 2022 року розпочали освітній процес з учнями 5-х класів за модельними програмами НУШ. Одним з важливих завдань цього навчання ми вбачали необхідність сформувати у вчителів-предметників базової школи розуміння, сприйняття та закріплення у власному професійному здобутку нових ролей, як-от коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, щоб діти початкової школи, які прийдуть у середню, не відчули дискомфорту в навчанні.

У ході підвищення кваліфікації тренери пояснювали учителям-предметникам філософію НУШ і різницю між старою і новою освітніми системами; сприяли розумінню значення наступності при переході від початкової до базової освіти; знайомили із сучасними методиками викладання інтегрованих курсів «Пізнаємо природу», «Природничі науки», «Довкілля» за новим Державним стандартом базової середньої освіти; аналізували тему формувального оцінювання та зворотного зв’язку, відпрацьовуючи практичні навички.

Зазначимо, що інститути післядипломної педагогічної освіти вже не єдині у сфері забезпечення професійного зростання вчителів як у рамках підвищення кваліфікації, так і в ході надання їм науково-методичного супроводу. У зв’язку з цим постає необхідність у нових підходах до здійснення науково-методичного супроводу діяльності вчителів базової середньої школи. Нині вчителі, як і учні, мають можливість отримувати будь-яку інформацію з різних джерел на власний розсуд. Тому намагаємось запропонувати вчителям такі теми, форми проведення занять, які б їх зацікавили, були практикоорієнтованими, сприяли розширенню методичного інструментарію та формуванню прогресивних професійних установок.

Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів природничої освітньої галузі здійснюємо з орієнтацією на формування готовності особи до змін, що швидко відбуваються в суспільстві, прийняття невизначеного майбутнього за рахунок розвитку ключових умінь, здатності

до діяльності в нових умовах, незвичайних ситуаціях, оцінювання наслідків прийнятих рішень.

Для подальшого навчання педагогів, з акцентом на підготовку до реалізації нового Державного стандарту, розроблено освітні програми підвищення кваліфікації вчителів природничої освітньої галузі, 5–6 класи НУШ; учителів інтегрованих курсів природничої освітньої галузі (НУШ), а також освітні програми семінарів-практикумів: «Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів НУШ: природнича освітня галузь»; «Природнича освітня галузь в умовах реалізації нового Державного стандарту базової середньої освіти»; «Розвиток наскрізних умінь учнів у природничій освітній галузі»; «Сучасний урок географії в контексті компетентнісної освіти».

На виконання наказу управління освіти і науки обласної державної адміністрації від 02.11.2023 р. № 381 «Про організацію та проведення підготовки тренерів-педагогів і підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які забезпечують реалізацію Державного стандарту базової середньої освіти на першому (адаптаційному) циклі базової середньої освіти у 2023/2024 навчальному році, та пілотних класів», за кошти освітньої субвенції проведено з 03 по 08 листопада навчання тренерів-педагогів (із природничої освітньої галузі – 14), а також організовано за спеціально розробленою освітньою програмою підвищення кваліфікації вчителів природничої освітньої галузі з 09 листопада по 24 грудня 2023 року в онлайн-форматі, яке пройшли 758 педагогів з усіх територіальних громад області.

У своїй роботі ставимо за мету таку організацію підвищення кваліфікації педагогів, яка б сприяла здобуттю нових знань, застосуванню їх на практиці в різних ситуаціях у реальному житті, вмінню оцінювати своє знання чи незнання, прагненню до саморозвитку.

З метою методичної підтримки вчителів, усвідомленого вибору ними модельних програм і підручників, протягом усього періоду впровадження ДСБСО у 5–6 класах організовано та проведено в онлайн-форматі численні зустрічі з авторами модельних навчальних програм, авторськими колективами підручників – як з інтегрованих курсів, так і з предметів: географії, біології, хімії.

Урок уже багато століть залишається основною дидактичною формою навчання. Зберігаючи свої традиції та унікальність, під впливом змін, що відбуваються у суспільстві, державних стандартів та програм, урок постійно піддається трансформації. З упровадженням Концепції «Нова українська школа» до уроку також ставляться нові вимоги задля перетворення навчання в цікавий, захопливий процес пізнання учнями навколишнього світу.

Основним завданням сучасного уроку з інтегрованих курсів та предметів природничої освітньої галузі є розвиток особистості учнів на принципах компетентнісного та діяльнісного підходів. При цьому обов'язково маємо враховувати завдання Концепції НУШ, зокрема, зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах. Навчання потрібно будувати таким чином, щоб кожна дитина була постійно залучена до спільної діяльності, брала активну участь у навчальному процесі. Урок має забезпечити максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її особистісного розвитку, здібностей і життєвих планів. На такому уроці має панувати повага, увага до кожного учня та прагнення знайти оптимальний спосіб для його ефективного навчання. Змінюються також підходи до оцінювання, адже оцінка має розвивати й мотивувати школярів, а не лякати їх. Самооцінювання та взаємооцінювання поряд із формувальним оцінюванням спонукатимуть учнів до усвідомлення відповідальності за власні навчальні результати та формуватимуть бачення власної освітньої траєкторії *(Григр'єва, 2023:21)*.

Зважаючи на такі завдання, вчителі природничої освітньої галузі постійно працюють над удосконаленням методики проведення уроків різних типів, урізноманітнюють форми організації навчальної діяльності учнів, здійснюють раціональний вибір методів та прийомів навчання, враховуючи нові підходи, ідеї, що з'являються в теорії та практиці навчання. Разом з тим вчителі звертаються до багатовікового досвіду, послуговуються порадами видатних педагогів, зокрема Василя Сухомлинського, які узгоджуються із завданнями Концепції «Нова українська школа», положеннями нового Державного стандарту базової середньої освіти.

Ключовим інструментом розвитку мислення учнів є запитання. На уроці потрібно вчити, як ставити запитання і як на них відповідати. Ще Василь Олександрович Сухомлинський у своїх творах часто наголошував, що навчання це «складна робота думки, добування знань». «Добувати знання – це значить відкривати істини, причинно-наслідкові й інші різноманітні зв'язки. Це значить відповідати на запитання», «а питання – це вже стимул, що збуджує бажання знати» *(Сухомлинський, 1976–1977:369)*.

Одна з вимог до сучасного уроку – підтримка дослідницького мислення та самостійності учнів. «Характерною особливістю роботи учнів у кращих педагогів є дослідницький підхід до предмета вивчення. Учневі не дають готових висновків… Учитель дає можливість висунути кілька можливих пояснень, в самій дійсності шукати підтвердження й спростування кожної

з висунутих гіпотез. Знання при цьому не пасивно засвоюються … а здобуваються активними зусиллями» *(Сухомлинський,1976–1977:58).*

Василь Сухомлинський пропагував діяльнісний характер навчання на уроках і вважав, що найкращий спосіб навчати – через природу, спостереження та власні досліди. «Кращі вчителі … природничих предметів в самому матеріалі, що його треба вивчити, знаходять можливості для застосування дослідницького підходу», адже «від того, наскільки активно проявляються розумові зусилля дитини в процесі аналізу того чи іншого явища, залежить не тільки глибина знань, а й уміння користуватися ними на практиці» *(Сухомлинський, 1976–1977:58).*

Багато ідей Василя Сухомлинського, зокрема щодо моделювання, проєктування та конструювання уроку, вражають сучасністю і заслуговують на вивчення й активне використання вчителями природничих предметів в освітньому процесі Нової української школи.

Завданням післядипломної педагогічної освіти нині є переосмислення вчителем сутності своєї професійної діяльності, її завдань, методів. У ході навчання звертаємо увагу вчителів на вміннях співпрацювати через апробацію різних форм спільної діяльності, оволодіння навичками кооперативної роботи, організацію діалогової взаємодії, забезпечення рефлексивного аналізу у груповій діяльності.

Науково-педагогічні працівники кафедр допомагають педагогам трансформувати наукові ідеї у практику, отримати інформацію щодо новітніх технологій, технік сприяння особистісному зростанню, оволодіти основами інноваційної діяльності, технологіями дослідно-експериментальної роботи. Все це забезпечує максимальну активність слухачів курсів у навчальному процесі, відповідає їх інтересам і запитам.

Зміст освітніх програм підвищення кваліфікації укладається з урахуванням запитів слухачів курсів. Важливим завданням для працівників відділу природничих дисциплін ВІППО є забезпечення професійного зростання кожного вчителя природничих предметів за індивідуальною освітньою траєкторією. Відповідно до статистичних даних, в ЗЗСО області працює понад 1100 вчителів географії, біології, хімії. Система діагностики професійних запитів освітян, що передбачає максимальне врахування їх індивідуальних і групових потреб, належить до провідних чинників, на яких базується диференційований підхід до організації та змісту підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін.

Оцінюючи результативність навчання на курсах, більш як 90 % учителів вважають, що воно якісно вплине на їх практичну діяльність, дозволить піднести ефективність її різних напрямів та педагогічної взаємодії з учнями в організації навчання, зокрема в режимі онлайн. Основою позитивного ставлення вчителів природничих дисциплін

до навчання на курсах підвищення кваліфікації та формування позитивної мотивації до самоосвіти є атмосфера творчої взаємодії викладачів і слухачів, повага й увага до поглядів педагогів, створення умов для вільного обміну думками, результатами набутого досвіду.

Як писала С. Капіруліна, «отримати визнання вчителів, зробити їх своїми вдячними слухачами і партнерами у підвищенні кваліфікації – завдання досить складне навіть для викладача, який має достатній стаж педагогічної діяльності, високий рівень педагогічної та психологічної підготовки. Адже система підвищення кваліфікації педагогічних працівників це кваліфікований посередник між високою педагогічною наукою та живою педагогічною практикою» *(Капіруліна, 2012:447)*. Повністю погоджуємося з думкою автора та вважаємо за потрібне акцентувати увагу в цьому питанні на психологічному портреті наших викладачів та методистів, яким притаманні: відкритість, доступність, доброзичливе ставлення, зацікавленість професійним життям учителів, увага до їхніх проблем, емпатійне розуміння, готовність завжди допомогти.

Слід зазначити, що при проведенні навчальних занять та семінарів педагогічні й науково-педагогічні працівники не лише надають перевагу активним, інтерактивним методам роботи, але й наповнюють їх творчим змістом, аналізують їх результативність. Таким чином, вони виступають у ролі фасилітаторів. Надають допомогу в особистісному професійному розвитку вчителів, створюють умови для формування в них здатності набувати новий досвід, усвідомлення значущості нової педагогічної ідеї для вдосконалення освітньої практики.

Для результативного виконання таких функцій науково-методичного супроводу, як консультативні, кореційні, адапційні та спрямувальні, методисти відділу вчаться бути коучами – не давати порад і жорстких рекомендацій, а шукати рішення разом з учителем. Як основні завдання коучингу виділяють: підтримка у вирішенні проблемних ситуацій за допомогою ефективних питань, активного слухання, інтуїції, самоаналізу і рефлексії діяльності, стимулювання до самонавчання. Коуч підтримує педагога і допомагає розкривати творчий потенціал кожного, надихає на роботу в школі, стимулює вчителя до пошуку самостійних рішень професійних завдань.

Під час занять звертаємо увагу освітян на важливі аспекти ефективного планування ними процесу підвищення кваліфікації: вивчення професійного стандарту, нормативних документів (законів, постанов, листів, методичних рекомендацій) та правильну постановку цілей, що сприяє формуванню й реалізації індивідуальної освітньої програми. Використовуючи систему SMART, педагоги відпрацьовують вміння ставити конкретні та досяжні цілі у професійній діяльності, результат яких можна виміряти, оцінити.

Сучасна педагогічна наука вважає, що якщо вчитель не рефлексує, він не виконує ролі суб'єкта освітнього процесу. Тому обов'язковою умовою створення розвивального середовища на заняттях з учителями є проведення рефлексії. Під час занять педагоги постійно включаються у рефлексивну діяльність (аналіз педагогічної роботи, причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у ході розв'язання навчально-педагогічних завдань тощо). Практикуємо інтерактивне навчання (дискусії, навчальний діалог, ділові ігри, «мозковий штурм», навчальні проєкти та ін.), у процесі якого відбувається активна взаємодія педагогів і викладачів з метою розв'язання варіативних завдань, створення рефлексивних ситуацій, забезпечення вільного обміну думками, інформацією, способами дій, рефлексивне осмислення власної та вироблення спільної позиції у групах.

Практичне застосування методичних знань під час занять із методики навчання географії, біології, інтегрованих курсів природознавства допомагає формувати у вчителів методичну рефлексію, коли предметом їхніх роздумів стають форми, методи і прийоми власної діяльності, процеси вироблення й прийняття практичних рішень, аналіз яких допомагає усвідомити труднощі, які можуть виникнути в них у роботі, та знайти правильні шляхи їх вирішення.

На пильну увагу в системі ППО заслуговують питання підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що передбачають обізнаність з особливостями психофізичного розвитку таких осіб та володіння спеціальними методиками.

У 2017 році Верховна Рада України прийняла закон «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», котрий визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з ООП, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство; закріплює право на освіту таких осіб і надає їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах.

Робота в умовах інклюзивної освіти стала ще одним викликом для вчителів природничих предметів та інтегрованих курсів НУШ. Адже у більшості педагогів відсутня психолого-педагогічна підготовка, немає мотивації до роботи з цією категорією дітей, буває страх, іноді й розпач, бажання уникнути такої роботи. На нашу думку, навчання вчителів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно починати акцентом на формуванні ціннісних орієнтацій щодо визнання дітей як цінності незалежно від їх фізичних та інших можливостей.

Інклюзивне навчання – це процес, який охоплює всіх учнів класу. А завдання вчителя – побачити тих, яким потрібна додаткова педагогічна

підтримка, щоб залучити їх у спільну з однолітками діяльність. Тому застосування інклюзивних технологій розпочинається з усвідомлення філософії багатоманітності та інклюзивності. Тільки визнавши інклюзивну освіту цінністю, вчитель зможе адаптуватися до її особливостей, буде вмотивований оволодіти навичками організації навчального процесу для різних дітей у межах одного класу; прагнути підтримувати кожного учня для досягнення ним більш високого рівня та забезпечувати йому успіх у навчанні; вчитися планувати уроки за технологією диференційованого викладання. Інклюзивна компетентність на сьогодні є вимогою до педагога, від рівня сформованості якої буде залежати подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні.

Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі корекційної педагогіки, зокрема, С. Альохіної, Ю. Бойчука, І. Возняк, І. Демченко, Н. Назарової, Н. Попової, Л. Фальковської.

З метою сприяння формуванню компетентностей учителів природничих дисциплін, необхідних для ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі в умовах реалізації завдань Державного стандарту базової середньої освіти, створення сприятливих умов для кожного учня, з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів розроблено освітню програму підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін «Технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

Методисти відділу, максимально врахувавши аспекти реформування природничої освітньої галузі, пропонують для педагогів підвищення кваліфікації за тематичними освітніми програмами: «Розвиток STEM-компетентностей», «Методика навчання географії: традиції, інновації, STEM», «Навчання географії з використанням інтернет-ресурсів», «Реалізація компетентнісного підходу в професійній діяльності вчителя біології», «Розвиток фахової компетентності учителя хімії в сучасному освітньому процесі».

Розроблено нами і схвалено вченою радою ВІППО програму спецкурсу для вчителів природничих дисциплін «Розвиток ключових умінь учнів на уроках природничих дисциплін». Спецкурс допоможе слухачам формувати та розвивати на уроках природничих дисциплін спільні для ключових компетентностей уміння.

Нові вимоги, що ставить перед освітою суспільство, спонукають до пошуку таких форм роботи з педагогом, які забезпечували б безперервність процесу його професійного зростання та освіти. Вони представлені

системою семінарів, практикумів, тренінгів, інструктивно-методичних нарад, конференцій, педагогічних аукціонів, що є логічним продовженням змісту навчання педагогів за освітніми програмами підвищення кваліфікації.

Щороку методисти відділу планують і проводять семінари-практикуми, семінари-тренінги. На жаль, значна частина їх проходить в онлайн-режимі. Наприклад, семінари-практикуми: «Реалізація інноваційних підходів НУШ при організації освітнього процесу з хімії», «Реалізація компетентнісного підходу на уроках біології», «Розвиток наскрізних умінь учнів у природничій освітній галузі», «Формування та розвиток рефлексивних умінь педагогів. Створення портфоліо вчителя»; семінари-тренінги «Якісне учіння. Креативність і уява», «Критичне мислення та розв'язування проблем», «Спілкування та співпраця», «Цифрова грамотність».

У 2018 році Україна вперше брала участь у Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA, одним із аспектів якого є оцінка природничо-наукової грамотності, яка передбачає уміння пояснювати наукові явища, робити обґрунтовані висновки про них, усвідомлювати вплив науки і технологій на зміну матеріального, інтелектуального й культурного середовищ. Для ефективного реагування на результати дослідження необхідно, щоб його специфіку та особливості розуміли всі учасники освітнього процесу, особливо вчителі.

Кожне дослідження PISA має провідну компетентність: для PISA–2018 була читацька грамотність, для PISA–2021 – математична, для PISA–2024 – природничо-наукова компетентність.

Важливим завданням відділу є підготовка вчителя до використання завдань подібного типу. З цією метою ознайомлюємо вчителів з особливостями моніторингових завдань за технологією PISA, аналізуємо завдання на предмет, із чим в українських учнів пов'язані труднощі виконання. Вчителі навчаються вирішувати готові завдання для перевірки рівня сформованості природничо-наукової грамотності, розробляти такі завдання.

Для України є пріоритетним розвиток STEM-освіти. Як правило, у процесі дослідження для отримання ефективного рішення використовуються знання та навички з декількох дисциплін. Педагог, який орієнтується у своїй професійній діяльності на технологію STEM, має організувати урок таким чином, щоб учень, використовуючи новітні технології, з акцентом на розвиток дослідницьких компетенцій, отримував знання, які б дали йому можливість розробити пристрій, прилад або сформулювати ідею, яку можна реалізувати.

Якість запровадження STEM-орієнтованого навчання визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності освітян. «Адже педагог повинен чітко усвідомлювати сутність STEM-освіти, володіти методикою застосування STEM-технологій в освітньому процесі, опиратися на міжпредметні зв'язки на основі інноваційних технологій, впроваджувати оптимальні форми, засоби, методи та прийоми викладання, формувати в учнів інноваційний стиль мислення та самоосвітні навики тощо» *(Гайда, 2024:82).*

У рамках підвищення кваліфікації практичні заняття проходять у навчально-тренінговій лабораторії STEM-освіти з метою ознайомлення педагогів з технологіями та можливостями STEM-освіти, а також у добре обладнаному кабінеті природничих дисциплін.

Учителі природничих предметів беруть активну участь у районних (міських), обласних конкурсах педагогічної майстерності «Учитель року». Науково-методичний супровід конкурсу фахової майстерності «Учитель року» здійснюють методисти відділу. Участь у конкурсах дає змогу педагогам якнайкраще продемонструвати свій фаховий рівень, загальну культуру, педагогічний інноваційний проєкт, сумлінне ставлення до своєї роботи. Фіналісти і переможці обласного та всеукраїнського етапів конкурсу залучаються до проведення навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації, до проведення семінарів та майстер-класів.

Ми вважаємо, що організована за такими принципами післядипломна освіта вчителів природничих предметів сприятиме їх успішному безперервному професійному розвиткові в умовах освітніх змін, удосконаленню та оновленню знань і вмінь з актуальних питань, активізації самостійної діяльності, розвитку мотивації, забезпеченню ефективної професійної діяльності в умовах Нової української школи.

Система підвищення кваліфікації має необхідні умови як для росту професіоналізму, так і стимулювання та підтримки особистісного саморозвитку педагогів НУШ відповідно до професійного стандарту. Взаємозв'язок різноманітних видів підвищення кваліфікації, самоосвітньої діяльності вчителів, урахування готовності до особистісно-професійного самовдосконалення дозволяє індивідуалізувати траєкторію професійного зростання та саморозвитку з урахуванням потреб кожної конкретної особистості.

Список використаних джерел:

Антонченко, М. О., Павленко, І. М. (2024). Цифрова трансформація освіти як фактор розвитку цифрової компетентності педагога. *Науковий збірник «InterConf»*, 196, 110–114. URL: https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/5832/5898

Ватковська, М. Г., Швидун, В. М. (2023). Використання інноваційних педагогічних технологій при підготовці педагогів до роботи в умовах нової української школи. *Теорія і методика професійної освіти,* 65.1. URL: http://www. innovpedagogy.od.ua/archives/ 2023/65/part_1/65-1_2023.pdf

Гайда, В. Я. (2024). Ефективні прийоми STEM-навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 21, 81–85. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/ article/view/1709/1677

Григор'єва, Н. (2023). Сучасний урок з природничої освітньої галузі у Новій українській школі у світлі ідей Василя Сухомлинського. *Використання спадщини В. О. Сухомлинського в освітньому просторі Нової української школи*. Луцьк.

Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017). *Відомості Верховної Ради*, 30, 322. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/2053-19#Text

Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради*, 38-39, 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Зязюн, І. А. (Ред.). (2004). *Педагогічна майстерність*. Київ.

Капіруліна, С. Л. (2012). Мотиваційно–ціннісне ставлення вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної і методичної професійної культури. *Проблеми сучасної психології*, 16, 440–450. URL: https://journals.uran.ua/ index.php/2227-6246/article/view/160427/159616

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р#Text

Ліннік, О. (2021). Модель компетентностей учителя нової української школи у прєкті професійного стандарту. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, 35, 21–29. URL: https://doi.org/10.28925/2311

Орлова, О. А., Колеснікова, І. В. (2023). Післядипломна освіта як складова безперервної професійної освіти педагогів. *Теорія і методика професійної освіти,* 65.2, 87–90. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/65-2_ 2023.pdf

Сорочан, Т. М. (2016). Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*, 4, 24–31.

Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Розумова праця і зв'язок школи з життям. Урок і знання. Із *Зібрання творів в 5 т.* (Том 5). Київ.

Типова освітня програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (2022). URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-vchiteliv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-yaki-vprovadz

Штефан, В. П., Полякова, Г. А. (2018). Технологія науково-методичного супроводу управління інклюзивною освітою в умовах нової української школи. *Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології,* 24–27. URL: https://novaosvita.com/wp-content/uploads/2018/11/PedPsy-Mykolaiv-Oct 2018.pdf

3.3. Інноваційний розвиток закладів післядипломної педагогічної освіти

(Петро Олешко, https://orcid.org/0000-0002-9599-6052)

Українські реалії у сфері освіти не завжди викликають оптимізм, що пов'язано зі складною економічною ситуацією в країні, війною та іншими об'єктивними причинами. Нові освітянські реформи тільки започатковуються, наслідки від них педагоги і громадськість відчують нескоро.

Сучасна освітня парадигма стимулює появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих систем навчання. Тож перед сучасною освітою стоїть важливе завдання – створити для вчителя відповідні умови саморозвитку та самовдосконалення, впровадити в педагогічний процес інновації, для створення яких необхідний високий рівень інноваційного потенціалу. Саме тому важливим для педагога залишається факт готовності до інноваційної діяльності, розвитку інноваційного потенціалу, що здійснюється під час підготовки у системі післядипломної педагогічної освіти.

Це наштовхнуло нас на розгляд питання підготовки педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти, яка на сучасному етапі повинна забезпечувати поступовий розвиток інноваційного потенціалу як запоруки успішного професійного прогресу.

Бажання українських педагогів іти в ногу з часом, бути конкурентоспроможними, удосконалювати свої професійні навички все сильніше стимулює їх до розвитку. Компетентність, відповідальність, здатність здійснювати професійну діяльність на рівні міжнародних стандартів та готовність до постійного фахового зростання – це ті якості, що характеризують сучасного освітянина. Тому особливої актуальності набуває проблема визначення ролі системи післядипломної педагогічної освіти в цьому процесі. Нині діяльність закладів ППО спрямовано на роботу з науково-педагогічними та педагогічними працівниками, досягнення збалансованості між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці, істотне поліпшення науково-методичного забезпечення процесу навчання, упровадження інноваційних концепцій і технологій.

Разом з тим післядипломна педагогічна освіта як система навчання дорослих зможе бути ефективною тільки, якщо оперативно і максимально повно забезпечуватиме потреби як суспільства, так і педагогів. У системі післядипломної педагогічної освіти сьогодні відбувається активний пошук нових підходів, форм і методів роботи. Стратегія роботи такої системи полягає

в тому, що провідним напрямом її діяльності вважається не стільки, власне, функціонування, скільки розвиток системи освіти в цілому. Це передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі, спрямування роботи на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів у системі освіти, супровід реформування загальної середньої освіти.

Педагогічні інновації пов'язані сьогодні з упровадженням інноваційних, інформаційних та інтерактивних технологій навчання, що перетворюють учителів на активних учасників освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Питанням підвищення кваліфікації вчителів приділено значну увагу в працях багатьох учених (це, зокрема, В. Боднар, Н. Клокар, С. Крисюк, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, П. Худоминський), розкрито роль закладів післядипломної педагогічної освіти в модернізації змісту освіти в Україні (Л. Даниленко, Н. Клокар, М. Лапенок, Л. Покроєва та ін.), визначено особливості процесу навчання в системі післядипломної педагогічної освіти (Л. Гончаренко, В. Жерносек, А. Зубко, М. Красовицький, Т. Сущенко та ін.). Вагомий внесок у розвиток теорії інноваційних технологій навчання, зокрема, в системі післядипломної педагогічної освіти, зробили Ю. Бабанський, В. Беспалько, П. Гальперін, Л. Даниленко, Л. Зоріна, І. Зязюн, М. Кларін, Н. Коломинський, Е. Коротов, В. Луговий, Н. Протасова, В. Пуцов, І. Раченко, Н. Тализіна, О. Тонконога, М. Шкіль та ін. Питання дистанційної освіти, її актуальність, запровадження та принципи розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Е. Кларк, І. Кулага, В. Кухаренко, О. Малярчук, В. Олійник, Є. Полат, Б. Шуневич та інші дослідники. Питання застосування інформаційних технологій в управлінні навчальними закладами розглядаються в наукових працях В. Бикова, Л. Даниленко, Л. Калініної, В. Лапінського, В. Маслова та ін.

Сьогодні для системи освіти України провідними тенденціями залишаються інтеграція в європейський освітній простір та оновлення освітньої парадигми в контексті завдань, визначених, зокрема, «Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року»: «…цілісна всебічно розвинена особистість, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя» *(Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2017).*

Закон України «Про повну загальну середню освіту», «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи», «Державний стандарт базової середньої освіти» та інші нормативні документи орієнтують систему освіти в цілому та педагогів зокрема на інноваційний розвиток і визначають мету державної інноваційної політики та механізм реалізації інноваційної діяльності як «…створення економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, відродження духовного та інтелектуального потенціалів нації» *(Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016)*.

Важливе місце в системі неперервної освіти посідає післядипломна педагогічна освіта, що створює умови для постійного розвитку компетентностей педагогів. Завдяки цьому долається розрив між здобутою професійною підготовкою вчителів у вищому навчальному закладі та новими вимогами, які висувають наука, техніка, економіка, суспільство, що стрімко розвиваються. Сутність післядипломної педагогічної освіти полягає в удосконаленні освіти та професійній підготовці вчителів шляхом поглиблення, розширення й оновлення їхніх професійних знань, умінь і навичок на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня.

Однією з найважливіших умов виконання поставлених завдань є налаштування педагога на навчання протягом життя, його безперервний рух на шляху самовдосконалення. Тому необхідно створити інноваційне освітнє середовище в системі післядипломної освіти задля забезпечення розвитку відповідних професійних компетентностей у педагогів. При цьому слід враховувати основні положення, сформульовані в Повідомленні Комісії Європейського Парламенту, Ради Комітету з економічних і соціальних питань та Комітету регіонів «Розвиток шкільництва та ефективне вчительство для великого старту у житті»:

– забезпечити неперервність освіти шляхом реалізації інституційного партнерства між педагогами і закладами освіти;

– запровадити систему компетентностей: визначення та узгодження рівнів компетентностей педагога для професійного розвитку протягом усієї діяльності;

– створити збалансовану систему мотивації вчителів для професійного розвитку з конкретними очікуваннями, вимогами на різних рівнях (школа, місцева громада, регіональна влада, центральний уряд) та ресурсною підтримкою;

– заохочувати педагогічну відповідальність за самоосвіту відповідно до професійних потреб, забезпечити вчителів інструментами для визначення та оцінювання власних потреб у навчанні;

– визнати широкий спектр можливостей професійного розвитку: визнати формальне, неформальне та інформальне навчання як дієві засоби професійного розвитку, включно з навчанням у групах, експериментальною діяльністю та обміном досвідом;

– поліпшити педагогічну практику через зв'язки з наукою: заохочувати вчителів використовувати та проводити наукові дослідження у своїй викладацькій діяльності;

– поєднувати розвиток педагогів із розбудовою закладів освіти: професійний розвиток вчителів має бути складовою політики щодо людських ресурсів на рівні шкіл, цілі вдосконалення діяльності шкіл мають включати професійний розвиток педагога; – визнати можливість гнучкості кар'єрного зростання вчителів, оцінювання та сертифікація професійних навичок, отриманих шляхом участі у різних формах підвищення кваліфікації *(Commission Staff Working Document, 2017)*.

У системі післядипломної педагогічної освіти відбувається оновлення освітніх технологій. Більшість дослідників погоджується з тим, що структура інноваційного навчання оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. Педагогічна інноватика охоплює такі теоретичні принципи, як створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством; застосування педагогічних інновацій, а також система рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними *(Швидун, 2022)*.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, унаслідок чого підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, за умови використання яких відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне, ідеї та процесу її практичної реалізації *(Зубко, 2017)*.

Продовження реформування системи освіти України зумовлює необхідність активізації інноваційних процесів у ній. Перехід від визнаного раніше пріоритетного принципу формування знань, умінь, навичок, «підготовки до життя», тобто певною мірою – пристосування під час навчального процесу здобувачів освіти до суспільних обставин – до формування компетентностей, застосування технологій розвитку особистості, здатних забезпечити оптимальний баланс між соціальними та індивідуальними потребами, розвиток механізмів саморозвитку,

і, відповідно, готовність до реалізації власної індивідуальності ставлять значні вимоги і перед педагогами, які мають реалізовувати окреслені принципи.

Значна частина закладів освіти активно запроваджують елементи інноваційних технологій у практичну діяльність, але досить часто виникають протиріччя між бажанням запроваджувати інновації та вмінням педагогів це робити. Погоджуючись із О. Дубасенюк у тому, що «…інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану», додамо: перед педагогами сьогодні постають нові завдання – підготовка високоінтелектуальних, компетентних, ініціативних, підприємливих, патріотично налаштованих випускників з організаторськими та новаторськими здібностями, аналітичним мисленням, здатних до системних узагальнень, ініціативних, підприємливих тощо. На нашу думку, незважаючи на значну кількість досліджень та публікацій, присвячених педагогічним інноваціям, сьогодні освітяни не завжди отримують своєчасну інформацію щодо найсучасніших науково-методичних розробок у цій площині *(Дубасенюк, 2014)*.

Т. Мотуз відзначає, що «…інновації самі по собі не з'являються, вони є результат творчих наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих вчителів і цілих колективів» *(Мотуз, 2020)*.

У цьому контексті вважаємо доцільним у закладах освіти (в тому числі закладах ППО) створювати необхідні умови для інформування педагогів про актуальні теоретичні напрацювання щодо освітніх інновацій та практичних методів їх використання, зокрема:

– проведення науково-практичних семінарів, круглих столів, тренінгів тощо у навчальних закладах для активного обговорення передового педагогічного досвіду та вироблення рекомендацій щодо його застосування з метою виправлення ситуацій непідготовленості конкретного педагога до впровадження інновацій на належному рівні;

– стимулювання педагогів (у тому числі матеріально) до розробки та впровадження інноваційних технологій;

– створення психологічних умов для ліквідації суперечностей між прагненням новаторів оновлювати освітній процес та протидією з боку консервативно налаштованих колег тощо.

Аналізуючи бачення науковцями поняття «педагогічна інновація», робимо висновок, що інновації в педагогіці прийнято розглядати як реалізоване нововведення в освіті:

– методиці, технологіях (змісті, методах, прийомах, формах організації освітнього процесу;

– управлінні – як системою освіти взагалі, так і конкретним навчальним закладом; організації – структура закладів освіти, засоби навчання та виховання тощо) *(Прокопенко, 2018; Прошкін, 2017)*.

Для подальшого інноваційного розвитку системи освіти загалом та інноваційної діяльності окремого педагога, на нашу думку, доцільно акцентувати увагу на таких аспектах діяльності педагогічних працівників: на практиці реалізовувати принцип «навчання протягом життя», акцентуючи увагу на саморозвитку, включаючи вдосконалення знань і викладацьких навичок; чітко визначити цінності та світоглядні настанови, що сприяють створенню здорового людського суспільства, формувати у здобувачів освіти відповідні компетентності; разом зі здобувачами освіти брати активну участь у справах місцевої громади і всього суспільства; сприяти організації та забезпеченню функціонування ефективного механізму управління навчальним середовищем і ресурсами; розробляти навчальні програми і викладати освітні курси в закладах освіти, використовуючи методики, інструменти і технології, необхідні для досягнення поставлених цілей, максимально враховуючи потреби суспільства та здобувачів освіти; формувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло і недвозначно доносити власні міркування, висновки та аргументацію з питань освіти і педагогіки до суб’єктів освітнього процесу; планувати і виконувати теоретичні й експериментальні дослідження у сфері освіти / педагогіки, висувати і перевіряти гіпотези, аргументувати висновки, дотримуватися принципів академічної доброчесності; застосовувати й розробляти нові підходи до вирішення завдань дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти; проводити моніторинг навчальних досягнень здобувачів освіти, власної педагогічної діяльності; володіти діагностичним інструментарієм оцінки якості навчальної діяльності та її результатів; створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти, незалежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів тощо.

При реалізації завдань післядипломної освіти педагогічних працівників слід забезпечити узгодження зовнішніх умов із внутрішньою позицією вчителя, що є важливою складовою організації підвищення кваліфікації педагога і відповідає сучасним суспільним вимогам та потенційним можливостям професійного розвитку освітянина.

Тож при організації підвищення кваліфікації педагогів слід орієнтуватися на такі положення:

– професійне самоздійснення, що є комплексною динамічною системою в процесі функціонування і розвитку в контексті цілісної системи неперервної освіти;

– в основу педагогічної діяльності має бути покладено принцип системної детермінації, що враховує взаємодію зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості, а також особливості того етапу, на якому фіксується динаміка професійної діяльності педагога;

– засобом проєктування розвитку професійно-педагогічної діяльності повинна виступати її структурно-динамічна модель;

– врахування специфіки самореалізації педагога;

– створення психолого-педагогічних умов, якими виступають ціннісносмисловий, варіативно-динамічний, проблемно-методологічний, інтегративно-цілісний підходи до розвитку професійної діяльності вчителя;

– розвиток професійної майстерності педагога реалізується у процесі співробітництва як у форматі професійної спільноти, так і в конструктивній взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу;

– формування професійної компетентності педагога має забезпечуватися різноманітністю напрямів і способів організації, тож важливо оптимізувати вибір та поєднання інноваційних форм, методів і технологій, спрямованих на особистісне та професійне самовдосконалення.

Що ж до підвищення кваліфікації керівників закладів освіти важливими напрямами є:

– підготовка нового покоління керівників, зорієнтованих на запровадження положень стратегічного керівництва, а також державно-громадянської моделі управління;

– визначення умов формування готовності педагогічних працівників до використання інноваційних технологій;

– підготовка керівників до програмно-цільового управління;

– запровадження нової етики стосунків у педагогічних колективах, що базуватиметься на засадах партнерської взаємодії;

– удосконалення компетентностей з діловодства;

– формування готовності керівників до проведення аналізу ефективності впровадження освітніх інновацій;

– формування установки адміністрації закладів освіти до використання новітніх ІКТ в управлінській діяльності;

– розвиток компетентностей щодо аналізу сучасних наукових досягнень в освітній галузі та напрацювання напрямів їх трансформування в педагогічну практику освітніх закладів;

– здійснення науково-методичного супроводу для забезпечення прийняття керівниками освітніх закладів ефективних управлінських рішень.

Окрім традиційних курсів підвищення компетентності за фахом, де робиться акцент на удосконаленні фахових знань, умінь, розвитку здатності їх застосовувати в процесі практичної діяльності, важливо застосовувати інноваційні підходи до підвищення кваліфікації педагогів. Зокрема, доцільно впроваджувати інтегровані курси, спрямовані на інтенсифікацію підготовки за спорідненими галузями знань, а також напрямами професійної діяльності. Вони забезпечують удосконалення навичок педагогічної роботи, розширенню можливостей їх використання.

Нині, в умовах нових суспільних викликів, надзвичайно актуальною є: підготовка педагогів до впровадження STEM-освіти, оволодіння ними міждисциплінарними підходами щодо реалізації інноваційних навчальних програм; формування готовності вчителів проводити інтегровані уроки / заняття, що забезпечують установлення міжпредметних зв'язків, розвивають у здобувачів освіти цілісний, системний світогляд, активізують формування особистісного ставлення до розв'язання проблем, що порушуються під час навчання. Модульні курси підвищення кваліфікації надають можливість педагогам обрати додаткові модулі, що підносить ефективність процесу вдосконалення й водночас сприяє зростанню конкурентоздатності фахівців.

Авторські курси підвищення кваліфікації допомагають оволодіти інноваційними знаннями, технологіями професійної діяльності, які запропоновані автором-професіоналом, науковцем чи практиком у певній галузі. В їхній основі – досвід фахівців, практична реалізація інноваційних ідей та оригінальних форм, методів і технологій, що можна використати у професійній діяльності педагогів.

Перманентні курси – різновид очної форми підвищення кваліфікації, де навчання забезпечується через систему постійно діючих семінарів. Тривалість навчання можлива від одного до кількох років, протягом яких проводяться семінари, зміст яких полягає у пошуку відповідей на актуальні питання, що виникають у педагогів. Прикладом може слугувати діяльність інтервізійних груп для практичних психологів і соціальних педагогів закладів освіти, спрямована на розв'язання конкретних питань з практики роботи працівників психологічної служби шляхом консультацій, обміну думками з колегами, визначення ефективних напрямів подальшої співпраці з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Основою для впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації є андрагогічні принципи, які передбачають:

– пріоритет самостійності навчання (самонавчання як специфікована організація процесу навчання слухача);

– спільну проєктивну діяльність слухача і викладача з планування, реалізації, оцінки й корекції процесу навчання;

– опору на соціально-професійний досвід слухачів у процесі підвищення їх кваліфікації;

– індивідуалізацію навчання (створення індивідуальної програми, орієнтованої на реалізацію конкретних освітніх потреб і цілей навчання, на врахування досвіду, рівня підготовки, психолого-фізіологічних і когнітивних особливостей слухачів);

– системність навчання як відповідність мети, змісту, форм, методів, умов навчання й оцінки результатів;

– актуалізацію результатів навчання (оперативне застосування на практиці набутих професійних якостей, знань, умінь, навичок);

– ефективність навчання (свобода вибору мети навчання, форм, методів, джерел, термінів, часу, змісту навчання);

– розвиток освітніх потреб (виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення обсягу й організації матеріалу, без засвоєння якого неможливо досягти поставленої мети навчання; формування у слухачів нових освітніх потреб у процесі навчання, конкретизація яких здійснюється після досягнення визначеної мети навчання); усвідомлене навчання (усвідомлення, осмислення слухачами і викладачами всіх параметрів процесу) *(Ларіна, 2013:22)*.

Застосування вищезазначених принципів при створенні умов для професійного розвитку педагогів можливе при використанні інноваційних форм і методів навчання, спрямованих на активізацію самого суб'єкта освітнього процесу. Педагогічні інновації реалізовуються у системі післядипломної педагогічної освіти враховуючи особливості розвитку особистості професіонала, його здібностей до інноваційної діяльності, формування необхідних компетентностей.

Отже, важливо створити умови не тільки для оволодіння новими професійними знаннями, а й сприяти розвитку професійно значущих особистісних якостей, формуванню установки на використання стратегій інноваційного мислення та командного підходу. Розв'язати поставленні завдання можна за допомогою реалізації засад інноваційної освіти, головна мета якої – стимулювати пізнавальну активність і самостійність педагогів.

При використанні технологій активного навчання акцент робиться на самостійному оволодінні здобувачами освіти відповідними знаннями і набутті вмінь у процесі їхнього активного самостійного творчого опрацювання навчального матеріалу. Тому важливо при створенні умов для розвитку професійної майстерності педагогів використовувати інноваційні технології: проблемні лекції та нетрадиційні семінари, тематичні дискусії,

форуми – інтернет-заняття, круглі столи, ділові освітні ігри, тренінги тощо. Інноваційна лекція є ефективним видом засвоєння необхідного навчального матеріалу та основою для подальшої теоретичної підготовки педагога.

У контексті інноваційного навчання важливою метою такої лекції є формування інтересу в освітянина до пізнання нового, стимулювання креативного начала у процесі ознайомлення з навчальним матеріалом, розвиток гностичних можливостей тощо. Виокремлюють чимало форм інноваційної лекції: проблемна, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-семінар, лекція-відеотренінг, лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками.

Важливо реалізовувати інноваційні підходи до проведення практичного заняття, основними завданнями якого є формування здатності застосування набутих теоретичних знань шляхом розв'язання проблемних ситуацій і завдань. Практичні заняття можуть проводитися у формі екскурсії (безпосередньо в закладах освіти та з подальшим обговоренням побачено і почутого), майстер-класів, інтерактивних занять (парного взаємонавчання, групової роботи, взаємонавчання мікрогруп), тренінгових та ділових ігор, проблемного дослідження тощо.

Перспективною формою роботи є організація проведення тематичної дискусії – інтерактивного заняття, що передбачає полеміку навколо конкретної педагогічної теми і спрямоване на формування й удосконалення вмінь критичного та креативного мислення. Останнім часом широкого розповсюдження набула така форма роботи як майстер-класи, на яких педагоги опановують нові технології, ознайомлюються з методикою й авторським підходом до розв'язання того чи іншого практичного завдання шляхом безпосереднього включення у спільну діяльність із фахівцем.

Також у практику післядипломної педагогічної освіти успішно увійшов такий вид заняття як тренінг, при якому в інтерактивній формі актуалізуються знання з певної теми, проблеми; за допомогою спеціально дібраних вправ формуються відповідні навички та вміння, удосконалюються професійні компетентності, відпрацьовуються поведінкової моделі з отриманням зворотного зв'язку і подальшою рефлексією тощо.

Важливо застосувати інноваційні підходи й до реалізації завдань семінарського заняття, на якому викладач організовує диспут навколо актуальних тем і до котрого слухачі готують свої повідомлення, що ґрунтуються на індивідуально виконаних завданнях.

Різновиди проведення семінарських занять: теоретичний семінар, конференція з обміну досвідом, семінар-гра, «круглий стіл», семінар – панельна дискусія, педагогічні читання, семінар-колоквіум, семінар – методичний ринг тощо.

При організації семінарського заняття слід звернути увагу на такі аспекти: спрямування роботи не на зачитування підготовлених доповідей, а на актуалізацію фахових знань фактичного матеріалу й уміння презентувати їх у різній формі перед слухачами, – використання такої форми роботи як коментоване читання, суть якого полягає в зачитуванні окремої інформації з першоджерела із одночасним коментарем і розгортанням дискусії щодо проблемних положень; стимулювання слухачів на генерацію нових ідей, що забезпечується при організації діяльності у підгрупах організаторів ідей і напрацювання нестандартних підходів до розв'язання поставлених завдань; організація презентації проєктів як результат напрацювань у малих групах, спрямованої на актуалізацію творчого потенціалу педагогів, розвиток пізнавальної мотивації та фахових компетенцій; проведення засідань у форматі «круглого столу», основним змістом якого є спільне обговорення актуальних та важливих аспектів педагогічної діяльності. Тематика круглих столів може як наперед визначатися, так і формуватися в процесі творчої дискусії; проведення конференцій з обміну досвідом педагогів, спрямованих на обговорення і представлення практичних напрацювань із визначенням можливостей застосування у роботі та з урахуванням особливостей індивідуального стилю діяльності.

Зважаючи на нові вимоги, що висуваються перед системою освіти, а також актуальні запити педагогів, в освітньому процесі можуть використовуватися комбіновані форми занять: лекції з елементами тренінгу, круглого столу, диспуту, ділової гри, лекції-консультації, семінари, практикуми, семінари-тренінги тощо.

Перспективним є запровадження методичних аукціонів педагогічних ідей, під час яких відбувається «продаж»-«купівля» певних ідей, оригінальних рішень проблем, методичних розробок уроків, перспективного досвіду. Підставою для «купівлі» є обґрунтовані аргументи щодо ефективного впровадження запропонованої ідеї у освітній процес із відповідним результатом. Таким чином поглиблюються знання педагогів щодо розв'язання конкретної проблеми, налагоджується комунікація з педагогами-новаторами.

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» передбачено, що вчитель буде відігравати роль не єдиного наставника та джерела знань, а виступатиме в ролях коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, саме тому актуальним є проведення у системі післядипломної освіти коучинг-сесій.

Коучинг-сесія – це активна форма навчання, спрямована на супровід професійного розвитку вчителя, стимулювання творчого пошуку

розв'язання педагогічних проблем, умотивування вчителів на досягнення поставлених цілей. Коучинг-сесія передбачає спільне визначення завдань, дослідження особливостей ситуації, наявних перешкод і напрацювання альтернативних розв'язань педагогічних проблем.

Інноваційною альтернативою традиційним засіданням різноманітних рад в освітніх закладах є проведення педагогічних хакатонів – марафонів, спрямованих на пошук відповідей на базі певної умовної чи реальної ситуації. Команди (три-п'ять учасників) напрацьовують варіанти розв'язань і захищають їх перед іншими педагогами. Як варіант організовується багатогодинний або багатоденний змагальний педагогічний хакатон, під час якого розробляються концепції та прототипи освітніх рішень відповідно до проєктних кейсів.

Також однією з найефективніших у системі післядипломної освіти стала кейс-технологія, що передбачає використання наборів (кейсів) різноманітних мультимедійних навчальних матеріалів для спільного обговорення та пошуку розв'язань педагогами певної проблеми. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він не тільки розглядає практичну проблему, використовуючи масив знань, важливий при її розв'язанні, а й вдало поєднує усі види освітньої діяльності, що є ефективним у контексті реалізації сучасних завдань педагогіки. Залежно від типу ситуації, що розглядається, виділяють такі кейси: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний та ін. *(Ларіна, 2013:42).*

У зв'язку з організацією освітнього процесу в умовах нових суспільних викликів особливо актуальними стали інноваційні форми дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, це використання формату відеолекції – лекції, записаної на електронний носій з використанням мультимедіа-додатків, що демонструють зміст лекції. Мультимедіа лекція – навчальний матеріал, що демонструється за допомогою відповідних інтерактивних комп'ютерних освітніх програм, які дозволяють організувати навчання, активізуючи слухачів, забезпечуючи зворотний зв'язок з аудиторією. Водночас, надана інформація структурована таким чином, що кожний педагог може її опрацьовувати в зручному для себе темпі з урахуванням власних особливостей.

Вебінар – інтерактивний освітній семінар у форматі інтернет-навчання, що проводиться з різних напрямів діяльності педагогів. Він, як правило, відбувається у формі віртуального спілкування між доповідачем (доповідачами), який надає навчальні матеріали, підкріплюючи їх мультимедійним вмістом, та педагогами, які мають можливість активно

взаємодіяти як із доповідачем, так і між собою, активно обговорювати наданий матеріал та ставити додаткові проблемні запитання, пов'язані з темою вебінару.

У зв'язку з новими соціальними викликами актуалізувалося й дистанційне консультування педагогів, при якому взаємодія відбувається як у режимі реального часу, так і з затримкою відповідей у часі, із застосуванням різноманітних засобів зв'язку.

Відеоконференція – інтегрована технологія навчання, що реалізовується в режимі онлайн за допомогою сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних технологій і базується на віртуальній взаємодії між викладачем та слухачами. Відеоконференція передбачає обговорення актуальних освітніх проблем за заздалегідь розробленою структурою й регламентом, які повідомляються усім учасникам. Це заняття може бути наперед змодельованим, тобто викладач може спрогнозувати його перебіг і передбачити варіанти реакцій педагогів.

Чат-заняття – інтернет-заняття з використанням синхронних засобів спілкування, на яке виносяться наперед заплановані теми та проблемні питання, що потребують оперативної взаємодії педагогів та викладача. Вони заздалегідь надсилаються іншим учасникам, які мають змогу підготуватися до заняття. Актуалізовані проблеми спричиняють цікаву і жваву дискусію. Усі повідомлення кожного учасника у режимі реального часу доступні всім слухачам, з цього потоку користувач виділяє ті, що адресовані безпосередньо йому або всім учасникам онлайн-чату.

Форум – інтернет-заняття, що проводиться в асинхронній взаємодії учасників, при цьому з інформацією із зазначеної теми кожен зі слухачів може ознайомитися у зручний для нього час, що вкрай важливо з огляду на різний розклад роботи кожного з педагогів. Користувачі можуть залишати текстові повідомлення, що будуть доступними для інших. Наприклад, публікувати свої коментарі, ставити уточнювальні запитання, давати свої відповіді на запитання інших педагогів тощо. Форуми, на відмінну від чат-занять, можуть активно функціонувати тривалий час.

Дехто з педагогів відкриває вперше для себе просту, але дуже важливу істину: виявляється, навчання може проходити у цікавому, навіть захопливому форматі. При цьому результативність роботи часто буває більшою порівняно з традиційними підходами, спрямованими на докладання надзусиль, на засвоєння матеріалу, інколи врозріз бажанням.

Методи традиційного навчання найчастіше зорієнтовані на пошук єдино правильної відповіді та спрямовані, насамперед, на передачу інформації й засвоєння знань. Під час нетрадиційних занять відбувається напрацювання різноманітних відповідей, при цьому часто немає мети

визначити найкращу. Також такі форми навчання спрямовані на розвиток усього потенціалу людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Водночас педагог за короткий час набуває цінний досвід щодо патернів поведінки у ситуаціях, що трапляються у професійній діяльності, отримує додаткову мотивацію, ресурси для емоційної стабільності й ефективний зворотний зв'язок. Вищесказане не означає, що потрібно налаштовувати вчителів на відмову від традиційних підходів, адже є частина навчального матеріалу, яка може бути ефективно засвоєна іншим способом. Тож від педагога очікується розуміння та вдале визначення, яким чином і з використанням яких форм роботи найкраще організувати освітній процес саме у цьому класі, саме із цим учнем.

При цьому слід враховувати певну парадигму напряму, якого дотримується коуч. До таких відносять заняття як:

– своєрідна форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами формуються потрібні патерни поведінки та видаляються ті, що вважаються тренером шкідливими;

– тренування, в результаті якого відбувається формування і опрацювання вмінь і навичок ефективної поведінки;

– форма активного навчання, метою якого є, насамперед, передача відповідних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок;

– метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних професійних проблем *(Карпенко, 2015:20)*.

Звісно, це дуже умовний поділ, і під час одного заняття ведучий може використовувати методи й прийоми, що належать до різних парадигм. До того ж, слід враховувати особистість самого коуча, його професійно значущі якості й особливості індивідуального стилю діяльності.

Наприклад, для ефективного проведення заняття-тренінгу необхідно дотримуватися певних принципів. Виділяють такі специфічні принципи тренінгу в групі:

І. Принцип і правило максимальної активності. У процесі тренінгу важливо, щоб кожен учасник долучався до пропонованих обговорень, вправ, ігор тощо. Активність педагога, навіть не враховуючи її ефективність, на тренінгах важливіша, ніж звичайне ознайомлення з інформацією, оскільки сприяє значно кращому засвоєнню з відповідними матеріалами. При цьому необхідно відразу аналізувати можливість застосування отриманих знань у практичній професійній діяльності.

II. Спілкування за принципом «тут і тепер». Важливо відволікти учасників від думок про минулі або ж майбутні події, спрямувати їх на те, що робиться і говориться під час занять. Це дуже непросто здійснити при роботі з педагогами, які часто «застрягають» на якісь події, педагогічному конфлікті чи несприятливих умовах праці, але дуже важливо для подальшого прогресу в роботі та актуалізації ресурсів для подолання труднощів.

III. Принцип і правило персоніфікації висловлювань. У педагогів часто надмірно розвинуте почуття такту, що спонукає їх приховувати справжнє ставлення чи оцінку тієї чи іншої ситуації або ж узагалі утримуватися від відповідей. Тож важливо переконати їх персоніфікувати свої міркування, наголошуючи на відсутності поділу на правильні та неправильні, а також сфокусувати увагу на цінності істинного зворотного зв'язку для учасника, який представив для обговорення ту чи іншу ситуацію чи проблему.

IV. Принцип креативної дослідницької позиції. Правило відсутності критики та неоцінного висловлювання. Як правило, обговорення актуальної педагогічної проблеми, яка хвилює учасників, спонукає їх шукати різноманітні відповіді, проявляючи весь свій творчий потенціал, а інколи і почуття гумору. При цьому обстоювання цінності кожної думки підтримує толерантне ставлення до позиції, що відрізняється, і формує установку на пошук раціонального зерна кожного вислову чи поведінки, що, у свою чергу, підсилює синергетичний ефект.

V. Принцип партнерського спілкування. Правило доброзичливості. Цей принцип перегукується з ідеєю Нової української школи – використання засад педагогіки партнерства при реалізації освітніх завдань, тож особливо важливо активізувати налаштування педагогів на рівноправні «суб'єкт-суб'єктні» взаємини. Також дотримання цього принципу сприяє створенню в групі атмосфери безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє педагогам щиро висловлюватися, не боячись помилитися.

VI. Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки. Правило зворотного зв'язку. Важливою характеристикою тренінгу є наявність інсайтів, коли педагог у процесі роботи починає чітко усвідомлювати свої мотиви, розуміти причини вчинків інших суб'єктів освітнього процесу і бачити можливий розв'язок проблеми. Цьому чимало сприяє доброзичливий і щирий зворотний зв'язок, наданий іншими учасниками у форматі «тут і тепер». Також вагомим є принцип конфіденційності, який непросто забезпечити в роботі з педагогами, враховуючи інтенсивність розповсюдження інформації в освітянських спільнотах. На ньому варто особливо наголосити, акцентуючи увагу на ризиках, що виникають у разі його недотримання. Власне, наявність педагогів, які вперше зустрілися, оскільки є представниками різних громад та районів

у тренінговій групі, що працює на базі закладу післядипломної освіти, сприяє дотриманню цього принципу.

При організації тренінгової роботи з педагогами варто враховувати особливості навчання дорослих. Зокрема, за основу можна взяти модель циклу навчання, що опрацьована науковцем Д. Колбом. В її основі лежить ідея, що для ефективного опанування знаннями необхідно реалізувати чотири стадії: досвід, рефлексія, (ре-) концептуалізація, дія. Досвід умовно поділяють на життєвий та тренінговий. Учасник тренінгу приходить вже зі своїм життєвим і педагогічним досвідом, певними установками, сформованими когнітивними, емоційними та поведінковими сценаріями, що здійснюються в житті особистості.

Досвід актуалізується, структурується й доповнюється під час тренінгових занять. Він заново переосмислюється, набуває нового розуміння в житті освітянина (рефлексія). Відповідно педагог доповнює свій досвід, приходить до певних висновків, що дозволять побачити бар'єри, котрі заважають досягати успіху, та окреслити шляхи їхнього подолання. Внаслідок такої рефлексії педагог стає спроможним замінити неефективні способи подолання труднощів на більш конструктивні, що дозволятимуть належним чином розв'язувати актуальні педагогічні завдання. Таким способом формуються нові когнітивні, емоційні й поведінкові патерни – стадія (ре-) концептуалізації.

Завершальною стадією цієї моделі є дія, яку також поділяють на тренінгову та життєву. Перша реалізовується у перевірці набутих знань і досвіду під час розв'язання різноманітних тренінгових завдань, отриманні зворотного зв'язку від інших учасників групи. В педагога формується висновок щодо подальших дій у реальному житті, подальшій педагогічній діяльності. Отже, проводиться апробація новостворених концепцій у безпечній обстановці, за підтримки коуча і колег. Далі тренінгова дія переходить у життєву, за допомогою якої формується новий життєвий і педагогічний досвід особистості.

У тренінгах із педагогічними працівниками часто використовується метод аналізу ситуаційних вправ, під час якого проводиться аналіз реальної ситуації, визначення ключових аспектів проблеми, напрацьовуються альтернативні варіанти виходу із ситуації. Особливо цінним є те, що ситуація, як правило, не моделюється, а береться з реального досвіду педагога, що зумовлює наявність різноманітних реалістичних нюансів, повне емоційне включення учасника, який представив ситуацію для обговорення і зацікавлений в отриманні зворотного зв'язку щодо неї. Також здебільшого спостерігається максимальне занурення в ситуацію інших педагогів, які щиро хочуть допомогти, тому діляться власним досвідом розв'язання подібної ситуації.

Схожий на попередній, але із власною специфікою – метод аналізу критичних випадків, при якому відбувається розгляд певної однієї події, з метою обміном досвіду, формулювання висновків та визначення алгоритму дій, спрямованих на майбутні позитивні зміни. Такий формат роботи передбачає роботу в малих групах, де відбувається пошук на підготовлені запитання. У разі потреби учасники можуть об'єднатися знов у велику групу, щоб обмінятися міркуваннями та результатами своєї роботи.

У тренінговій діяльності з педагогами чудово себе зарекомендували різноманітні ігрові методи, що включають рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні та ділові ігри. Вони допомагають установити сприятливу атмосферу для роботи на початку тренінгового заняття, подолати труднощі комунікації, напрацювати варіанти конструктивної взаємодії між учасниками, а також оптимізувати процес навчання.

Інколи той чи інший педагог спочатку не розуміє, не сприймає і не бажає брати участь в іграх, вважаючи їх якимось «несерйозним» видом роботи, але, певний час поспостерігавши за їх проведенням, часто докорінно змінює своє ставлення і стає найактивнішим учасником, а інколи й ініціатором проведення різноманітних ігор. Така трансформація в позиції педагога часто зумовлена вдало організованою тренером роботою групи, від якого багато в чому залежить ефективність заняття.

Аналіз підходів до окреслення характеристик особистості коуча показує, що кожен з авторів акцентує на тих, які, з його точки зору, є домінантними, водночас підкреслюючи, що наявність тих чи інших якостей не гарантує успіху в діяльності групи. Найчастіше називаються такі якості як ентузіазм, упевненість у собі, розвинений інтелект, розважливість, зрілість, нетривожність, сприйнятливість, розвинена інтуїція, здатність до емпатії та інші навички міжособистісного спілкування. При роботі з тренінговими групами вчителів важливо, щоб тренер сам був компетентним викладачем, мав відповідний досвід, ґрунтовні знання з теми та володів умінням надавати інформаційні матеріали так, щоб підтримувати інтерес учасників і стимулювати їх до активної співпраці.

Трансформаційні процеси в суспільстві зумовлюють нові вимоги до функціонування освітніх закладів, організації взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу та професійної діяльності педагогів. Важливо, щоб рівень професіоналізму, компетентності вчителя був достатній для задоволення сучасних соціальних вимог до системи освіти. Обрання відповідних інноваційних форм та видів занять здійснюється викладачами на засадах академічної свободи, виходячи з міркувань доцільності та з урахуванням специфіки педагогічної аудиторії й поставлених завдань. Упровадження інноваційних підходів до організації післядипломної педагогічної освіти дозволяє поєднати науковий потенціал викладачів

із практичним досвідом методистів, забезпечує апробацію різноманітних нововведень і напрацювання практичних рекомендацій для педагогів.

Отже, важливими напрямами підвищення професійної компетентності педагогів у контексті запровадження інноваційних технологій є такі: оновлення знань, пов'язаних із використанням інноваційних програм; ознайомлення педагогічних працівників з інноваційними методами, формами й технологіями в освіті; поглиблення компетентностей з методики викладання предметів; удосконалення системи роботи зі здобувачами освіти відповідно до теорії множинного інтелекту; упровадження особистісно зорієнтованих педагогічних технологій; поглиблення знань у галузі сучасної педагогічної психології; формування цифрової компетентності педагогів у зв'язку із впровадженням інформаційних технологій в освітній процес; формування готовності до інноваційної та пошуково-експериментальної діяльності.

Список використаних джерел:

Дубасенюк, О. А. (2014). *Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/42971148. pdf.

Зубко, А. М., Одайник, С. Ф. (2017). *Запровадження інноваційних технологій навчання в практику діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти*. URL: http://chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2017/ЗУБКО_ОДАЙНИК.pdf

Карпенко, Є. В. (2015). *Основи психотренінгу*: навчальний посібник. Дрогобич: Просвіт. URL: http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/2360

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». (2016). URL: https://www.kmu.gov.ua/ npas/249613934.

Ларіна, Н. Б. (2013). *Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів*. Київ: НАДУ.

Мотуз, Т. В. (2020). Ґенеза інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровщини (кінець XX – початок XXI століть). *Інноваційна педагогіка*, 2, 53–59.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalnaserednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

Прокопенко, І. Ф. (2018). *Педагогічні технології в підготовці вчителів*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Прошкін, В. В. (2017). Педагогічна технологія реалізації навчання, заснованого на дослідженнях. *Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації*. Старобільськ.

Швидун, В. М. (2022). Підготовка педагогів до використання педагогічних інновацій у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Наука і техніка сьогодні. Педагогічні науки*, 5, 451–459.

Commission Staff Working Document (2017). Communication on school development and excellent teaching for a great start in life. URL: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:52017SC0165

3.4. Формування інноваційної компетентності вчителя в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти

(Наталія Поліщук, https://ORCID.org/0000-0003-3364-0058)

Сучасний ринок праці ставить особливі вимоги до професійної компетентності фахівця, зумовлює перегляд його власних життєвих цінностей, усталених стереотипів, умінь і навичок, наявного досвіду тощо. Сучасність насамперед демонструє запит на якісну діяльність і високий рівень інноваційної компетентності вчителя, який виступає рушійною силою змін, потужним ресурсом переходу вітчизняної освіти на європейські стандарти *(Матеріали, 2011)*.

Педагогічні інновації потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні *(Поліщук, 2020)*.

Тому важливим завданням у системі післядипломної освіти є підготовка педагогічних кадрів з інноваційним стилем мислення, здатних до моделювання інноваційного педагогічного процесу.

Актуальність проблеми формування інноваційної компетентності педагогів в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти зумовлюється низкою суперечностей між:

– вимогами в модернізації сучасної освіти на інноваційних засадах та недостатнім рівнем готовності педагогів до розв’язання цієї проблеми;

– між провідною роллю вчителів як основних суб’єктів, ініціаторів і реалізаторів інновацій та недостатнім рівнем їхньої інноваційної компетентності;

– невідповідністю між динамікою вимог щодо інноваційної компетентності педагогів та наявним рівнем їх інноваційного потенціалу;

– необхідністю формування готовності вчителів до застосування інноваційних освітніх технологій для реалізації сучасного змісту освіти та недостатньою розробленістю змістовно-методичного забезпечення такої підготовки у системі ППО.

Аналіз філософської, соціологічної, педагогічної і психологічної літератури, дисертаційних досліджень із проблеми свідчить про посилення уваги науковців до педагогічної інноватики, питань професійного становлення фахівців в умовах інноваційної діяльності, формування їхньої інноваційної компетентності, розкриття ролі післядипломної освіти у цьому процесі.

Упродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями (Н. Василенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Єрмаковим, Н. Клокар, М. Мирошниченком, Г. Сиротенком та ін.) виконано низку досліджень, присвячених різним аспектам інноваційної діяльності фахівців у галузі освіти. В їхніх працях висвітлюються питання інноваційної освітньої політики в державі, формування готовності вчителів до інноваційної діяльності, впровадження педагогічних інновацій в освітній процес, підвищення ефективності управління інноваційними процесами в закладах освіти та ін. *(Загородній, 2017)*.

Важливі аспекти педагогічної інноватики висвітлено в працях В. Громового, І. Дичківської, А. Дусавицького, В. Загв'язинського, К. Макогон, В. Олійника, О. Савченко, І. Семенова та ін.

Філософський аспект педагогічної інноватики розкрито І. Зязюном, В. Кременем, соціологічний – В. Андрущенком, М. Удальцовою, Н. Шустом та ін.

Питання педагогічної інноватики, що успішно впливає на інноваційну діяльність та залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття й реалізації нововведень, знайшли відображення в роботах М. Боришевського, Г. Головіна, Л. Мітіної, Є. Павлютенкова, Н. Попель та ін.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури засвідчив, що здатність педагогів до інноваційної діяльності є багатоаспектним феноменом, зміст якого розкривається за допомогою різних понять: інноваційна компетентність, готовність до інноваційної діяльності, інноваційний потенціал, інноваційна спрямованість та ін. Складність явища спричинила наявність різних підходів до розуміння його сутності *(Загородній, 2017)*.

Так, І. Дичківська розглядає інноваційну компетентність педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми *(Проценко, 2015)*.

Л. Ващенко розглядає інноваційну компетентність як здатність педагогів до генерації ідей, їхнього втілення, аналізу моніторингових даних і продукування педагогічних інновацій, оприлюднення результатів, а також забезпечення умов для реалізації нових ідей у системі освіти *(Смротенко, 2006)*.

Л. Петриченко тлумачить інноваційну компетентність як систему мотивів, знань, умінь, особистісних якостей, що забезпечують реалізацію всіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання і прогнозування до впровадження нововведень *(Проценко, 2015)*.

С. Загородній, визначаючи шляхи удосконалення професійної компетентності педагога, пропонує таке визначення: інноваційна компетентність педагога – інтегральна особистісна характеристика, що визначає здатність до розробки, освоєння та втілення інновацій у діяльності освітніх закладів, ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, особистісних якостях і наявності управлінського досвіду. Інноваційна компетентність сприяє особистісно-професійному розвиткові вчителя, дає можливість успішно освоювати і застосовувати педагогічні інновації, генерувати й творчо перетворювати нововведення в процесі організації колективної педагогічної діяльності *(Загородній, 2017)*.

І. Коновальчук переконує, що інноваційна компетентність педагога є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного та особистісного соціально-психологічного досвіду. Науковець розглядає інноваційну компетентність як складову загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим, суб'єктним характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога *(Коновальчук, 2015)*.

Демонструючи різноманітні підходи до розуміння поняття залежно від необхідності акцентувати певні сторони процесу формування інноваційної компетентності вчителів, під інноваційною компетентністю ми розуміємо інтегральну якість особи, що включає складну динамічну систему професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, які визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітньої установи, стійку систему мотивів до розробки, комплексного впровадження й освоєння нових сучасних інноваційних технологій і програм, а також психологічну установку на виконання перетворювальних дій щодо їх здійснення в процесі навчання школярів *(Поліщук, 2020)*.

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив виділити ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін у способах діяльності, стилях мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення й самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значущості інновацій, включення в соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність дій на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних завдань; цілісність складових інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується

на осмисленні й удосконаленні власного професійного досвіду *(Коновальчук, 2015)*.

У ході дослідження нами виокремлено компоненти інноваційної компетентності: когнітивний, креативний, технологічний, дослідницько-рефлексивний, конструктивно-проєктивний і мотиваційно-ціннісний.

Когнітивний компонент містить пізнавальні елементи інноваційної діяльності педагога і забезпечує її. Включає сукупність науково-практичних знань про сутність, специфіку та особливості педагогічних інновацій. Показниками сформованості когнітивного компонента є:

– методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);

– загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);

– уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

– позитивний педагогічний досвід *(Сиротенко, 2006)*.

Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й обґрунтуванні педагогом концептуальних засад авторської технології освітньої діяльності.

Креативний компонент розкривається в здатності педагога нестандартно, оригінально, по-новому сприймати й організовувати освітній процес. Включає параметри нестереотипного сприйняття, творчого перетворення.

Можна визначити такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціального і морального свідомості; пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, доводити, пояснювати, виділяти головне і т. ін.); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість; сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної роботи); комунікативні здібності, здатність до самоврядування, високий рівень загальної культури *(Коновальчук, 2011)*.

Дослідницько-рефлексивний складник інноваційної компетентності педагога забезпечує саморегуляцію інноваційної діяльності й характеризується сформованістю здатності до аналізу та оцінювання

педагогічних нововведень, усвідомлення причин успіхів і невдач, усунення неефективних способів діяльності *(Загородній, 2017)*. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Важливу роль тут відіграє рефлексивне мислення як одна з умов усвідомлення критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитись до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних стосунків між людьми. Процес рефлексії індивідуальний *(Загородній, 2017)*. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, формування індивідуального стилю роботи *(Звіт)*.

Технологічний складник у структурі інноваційної компетенції педагога характеризує здатність вибудовувати алгоритм інноваційної діяльності, розробляти і впроваджувати як традиційні, так і інноваційні прийоми, способи, творчо їх перетворювати. До провідних показників належать: діагностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння *(Проценко, 2015)*.

Діагностичні вміння виявляються у способах збору й аналізу інформації про наявний стан об’єкта, який потребує інноваційних змін. Проєктувальні уміння – це дії педагога, спрямовані на розробку нових педагогічних систем, процесів, технологій. Конструктивні уміння необхідні для деталізації розробленого проєкту на рівні можливого його здійснення конкретними учасниками в реальних умовах. Комунікативні вміння включають здатність педагога-новатора переконувати, аргументувати, доводити переваги нових способів діяльності, емоційно захоплювати інших творчими ідеями, встановлювати міжособистісні зв’язки, вести діалог, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Організаторські вміння виявляються в налагодженні взаємодії суб’єктів інноваційного процесу, здатності мобілізувати колег на вирішення актуальних завдань оновлення діяльності закладу освіти *(Коновальчук, 2011)*.

Технологічність у структурі інноваційної компетентності забезпечує послідовність й оптимальність дій та операцій учителя в реалізації інновацій.

Конструктивно-проєктивний компонент розкривається в здатності педагога прогнозувати процеси, результати, умови і перспективи розвитку особистості учня на інноваційному рівні. Ця складова наділена параметрами: поновлення навчання; відбору оригінального поєднання,

в тому числі нетрадиційних засобів навчання; передбачення продуктивних і небажаних аспектів освітнього процесу. Основними його показниками є: вміння планувати нові програми актуалізації та розвитку здібностей учнів, вміння прогнозувати нові параметри впливу і взаємодії з учнями *(Коновальчук, 2015)*.

Конструктивно-проєктивні здібності забезпечують стратегічну спрямованість інноваційної діяльності й проявляються в умінні орієнтуватися на кінцеві цілі, здатності бачити проблему, її суть, встановити зв'язок з іншими проблемами, формулювати гіпотези, знаходити критерії виміру досліджуваних явищ, описувати, інтегрувати й синтезувати наукові факти, знаходити їм місце в теорії.

В основі проєктивної й конструктивної діяльності лежать здібності до інтелектуальної праці:

– відкинути незвичайні стандарти й методи рішення, шукати нові, оригінальні;

– бачити далі безпосередньо даного й очевидного;

– охоплювати суть основних взаємозв'язків, властивих проблемі;

– ясно бачити кілька різних шляхів рішення й подумки вибрати найбільш ефективний;

– чуття до наявності проблеми там, де здається, що все вже вирішено;

– ідейна плідність та ін. *(Компоненти)*.

Аналізуючи цей складник, вітчизняні вчені відзначають високу роль інтуїції в науковій творчості як результат великої розумової роботи, що дозволяє скоротити шлях пізнання на основі швидкого, майже миттєвого, логічно неусвідомлюваного розуміння ситуації й знаходження правильного рішення. У науковій творчості інтуїція допомагає народженню гіпотез.

Мотиваційно-ціннісний компонент інноваційної компетентності характеризує спрямованість педагога на освоєння і впровадження педагогічних інновацій в освітній процес, інтерес до теоретичних проблем, наукових досліджень і практичної діяльності у сфері інновацій, потребу і прагнення до професійного саморозвитку в галузі педагогічної інноватики *(Загородній, 2017:7)*. Мотиваційно-ціннісний компонент є основою, навколо якої конструюються головні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати. Показниками мотиваційно-ціннісного компонента є пізнавальний інтерес педагога до інноваційних педагогічних технологій та особистісно значущий смисл їх застосування.

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти функціонує і розвивається в єдиному просторі реформування національної освіти,

забезпечує науково-методичний супровід процесів модернізації галузі, генерує інноваційні ідеї та створює умови для реалізації інноваційної освітньої політики. Діяльність закладу вийшла на рівень системних впливів, оперативного реагування на нововведення *(Поліщук, 2020)*.

Сучасні виклики та вимоги зумовлюють необхідність розвитку інноваційного середовища інституту, що б виконувало провідну роль у підвищенні кваліфікації педагогів із наданням можливостей для безперервного навчання за індивідуальною освітньою траєкторією. Це знайшло своє відображення насамперед у науковій, науково-методичній та навчальній роботі.

З 2020 року Волинським ІППО реалізується проєкт «Формування інноваційної компетентності педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти».

Концептуальна ідея дослідження полягає у створенні організаційно-педагогічних умов для формування інноваційної компетентності в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що формування інноваційної компетентності педагогів в умовах освітнього середовища ППО набуде ефективності, якщо цей процес відбуватиметься на основі:

– розробки науково обґрунтованої моделі формування інноваційної компетентності педагогів;

– забезпечення організаційно-педагогічних умов формування інноваційної компетентності педагогів;

– реалізації в освітньому процесі розробленого навчально-методичного комплексу підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням вимог Національної рамки кваліфікації, в якому значна увага приділяється змістовим модулям, що розкривають сутність інноваційної діяльності педагога, форми та методи впровадження інновацій в освітній процес закладів освіти *(Звіт)*.

Завдання проєкту:

1. Конкретизувати та науково обґрунтувати сутність поняття «інноваційна компетентність педагогів».
2. Визначити критерії, показники і рівні формування інноваційної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти.
3. Обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови формування інноваційної компетентності педагогів ЗЗСО в системі післядипломної освіти.
4. Розробити педагогічну модель формування інноваційної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти.

5. Укласти методичні рекомендації щодо науково-методичного супроводу формування інноваційної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти.

6. Розробити навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням вимог Національної рамки кваліфікації, в якому значна увага приділяється змістовим модулям, що розкривають сутність інноваційної діяльності педагога, форми та методи впровадження інновацій в освітній процес закладів освіти *(Звіт)*.

Практична значимість дослідження визначається тим, що:

– розроблена педагогічна модель формування інноваційної компетентності педагогів буде безпосередньо використовуватися у практиці Волинського ІППО;

– результати дослідження забезпечать упровадження інноваційних технологій навчання дорослих у системі післядипломної освіти;

– теоретичні напрацювання стануть основою для прикладних досліджень.

Результати дослідження стануть основою наукових публікацій, методичних рекомендацій, матеріали яких можуть бути використані науковими працівниками, аспірантами, методистами системи післядипломної освіти *(Звіт)*.

У межах реалізації проєкту Волинським ІППО проведено соціологічне опитування, спрямоване на вивчення громадської думки щодо організації та проведення дослідно-експериментальної й інноваційної діяльності у закладах освіти області. Аналіз результатів дослідження дав можливість з’ясувати мотиви участі та ступінь готовності педагогів до інноваційної діяльності, виявити фактори, що сприяють упровадженню інновацій.

Готовність педагога до інноваційної діяльності ми визначали за такими показниками:

1. Усвідомлення педагогом потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці.

2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.

3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

4. Готовність до подолання труднощів, пов’язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності.

5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових *(Поліщук, 2020)*.

Переважна більшість педагогів розуміють поняття інновація як уведення нових технологій (рис. 1).

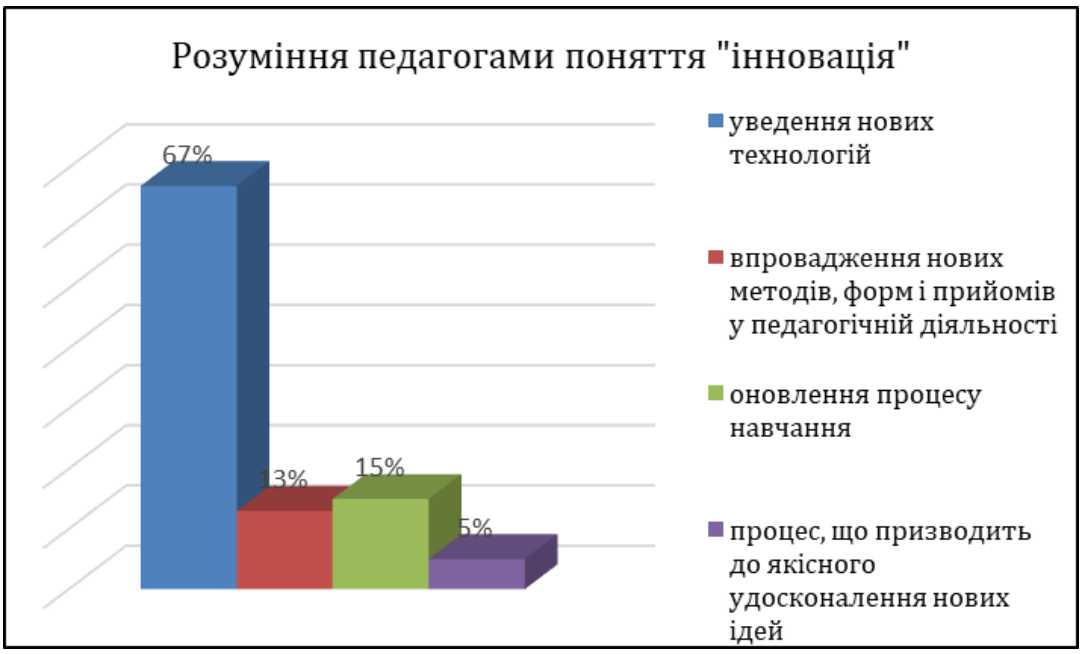


Рисунок 1. Розуміння педагогами поняття «інновація»

У свою чергу, поняття «педагог-новатор» респонденти розуміли як «педагог, який використовує нові педагогічні технології у власній діяльності» – 92 %, як «людина, яка пізнала себе, віднайшла в собі нові ідеї для втілення в життя, щоб довести результативність власної діяльності» – 8 %.

Учитель-новатор – це людина, яка бере на себе відповідальність, вчасно враховує суспільні зміни і є найбільш перспективним соціальним типом сучасного педагога. Це вчитель-дослідник. Він спрямований на готовність до сприйняття нової інформації, науково обґрунтовує організацію освітнього процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, високий рівень самосвідомості та володіє мистецтвом рефлексії *(Компоненти)*.

Педагог-новатор має володіти знаннями щодо інноваційних педагогічних концепцій, технологій (62,2 %); вміти аналізувати свій професійний досвід та досвід інших педагогів (36,2 %); мати план власного розвитку та самоосвіти (42,5 % респондентів); бути здатним до групової діяльності, співпраці, взаєморозуміння, володіти комунікативними навичками (66,1 %), до самоорганізації та організації роботи творчих груп (19,7 %); прагнути до творчих досягнень (70,1 %), до самореалізації в професії (50,4 %); критично мислити (59,1 %); володіти методами педагогічного дослідження (17,3 %).

Згідно з результатами опитування, педагоги готові або частково готові до опанування нововведень (рис. 2).

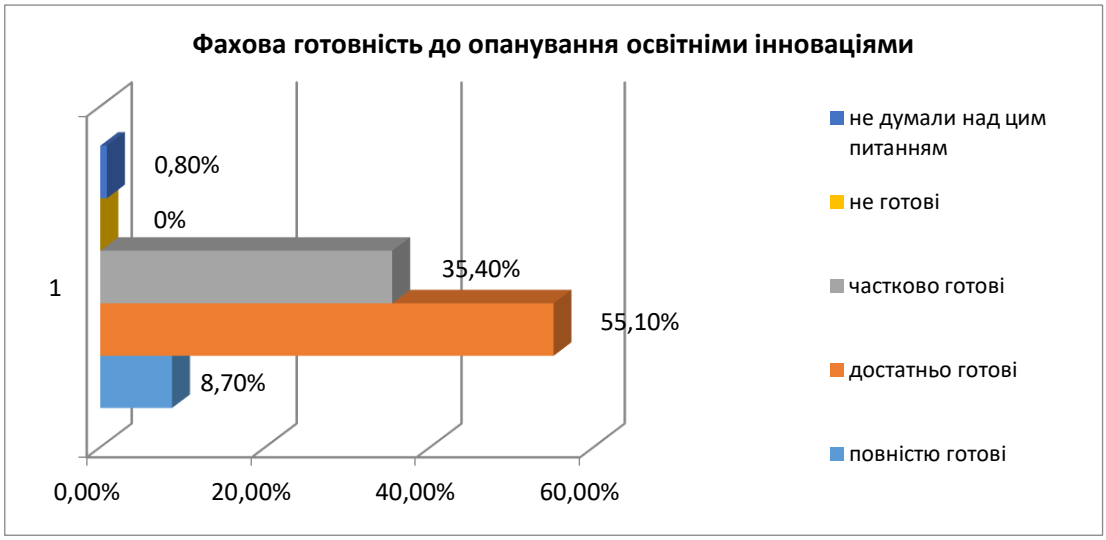


Рисунок 2. Фахова готовність до опанування освітніми інноваціями

Більшість респондентів (57,5 %) віднесли себе до групи, яка цікавиться нововведеннями, але не впроваджує їх наосліп, розраховує доцільність нововведення. 16 % респондентів зацікавлені нововведеннями, завжди сприймають їх першими, сміливо впроваджують, йдуть на ризик (рис. 3).

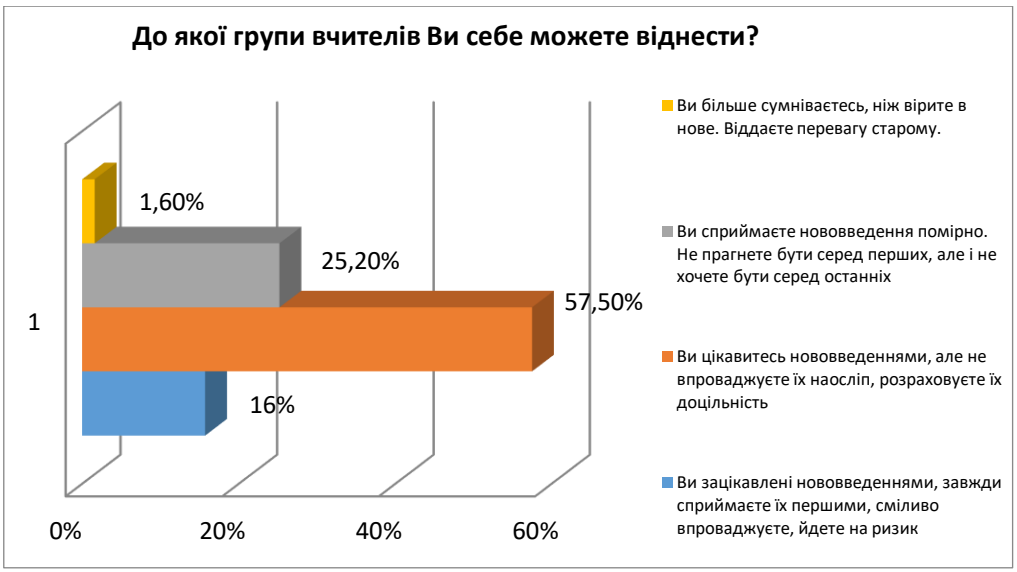


Рисунок 3. Відповіді респондентів на запитання «До якої групи вчителів Ви себе можете віднести?»

У своїй діяльності освітяни використовують елементи відомих інновацій (71,7 %), системно реалізують відомі інновації (25,2 %), беруть участь в інноваційному проєкті свого закладу освіти (27,6 %), реалізовують власну авторську інноваційну систему навчання (4,7 %) (рис. 4, 5). Аналіз анкет засвідчив, що 45 % учителів беруть участь у роботі творчих груп, створюють власні інноваційні розробки (3 %), мають публікації та розміщують матеріали на вебсайтах (12 %), мають власні блоги.

Інноваційна діяльність приваблива для педагогів бажанням поліпшити результати навчання (48 %), потребою в новизні, подоланні рутини (14 %), прагненням до самовираження та самовдосконалення (38 %).

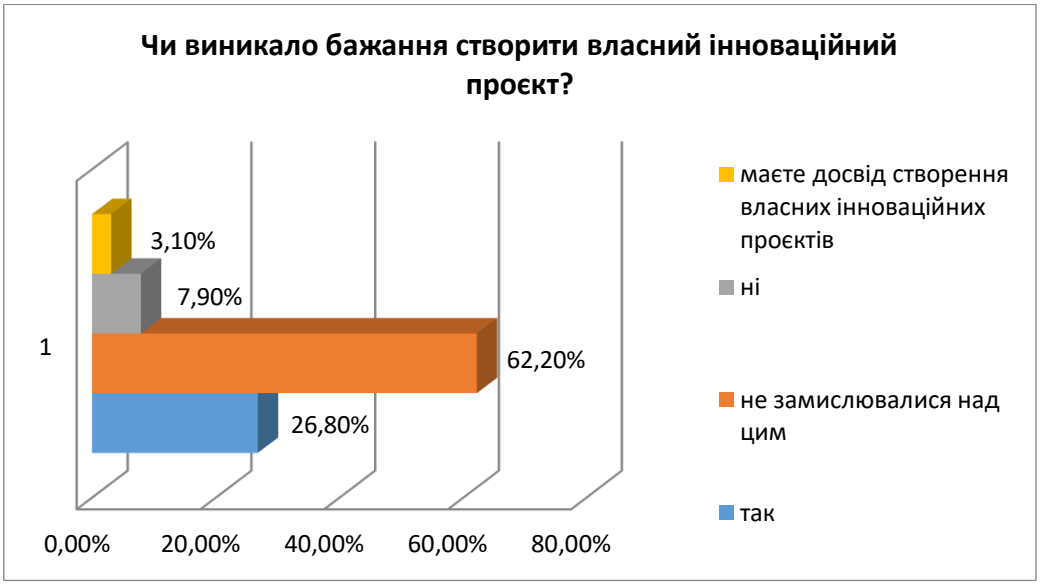


Рисунок 4. Досвід створення інноваційних проєктів

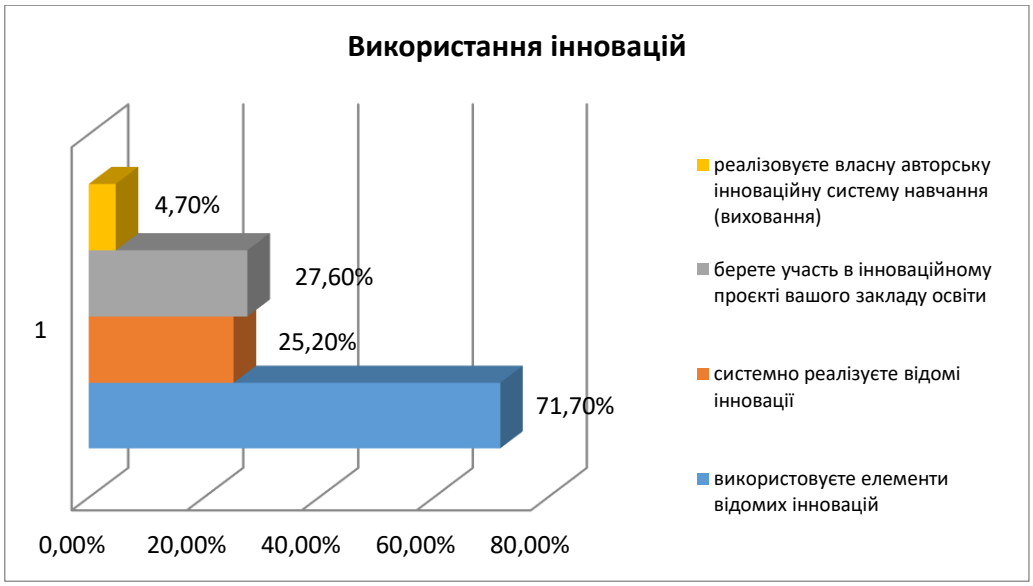


Рисунок 5. Досвід використання інновацій

Серед найважливіших зовнішніх чинників успішного запровадження освітніх інновації у закладі освіти вчителі називають: доступ до сучасних інформаційних джерел (81,9 % респондентів); сприятливі умови для творчості, експериментування (50,4 %); можливість обміну досвідом з колегами (65,4 %); сприятливий морально-психологічний клімат у педагогічному колективі (61,4 %); матеріальне заохочення інноваційної діяльності (43,3 %); моральне стимулювання участі в інноваційній

діяльності (20,5 %); підтримка і допомога з боку керівництва закладу освіти (62,2 %); високий рівень науково-методичної роботи в колективі (20,5 %); сучасна система підвищення кваліфікації вчителів у регіоні (45,7 %); наявність у закладі освіти сучасної матеріально-технічної бази та оснащення (48 %); готовність і підтримка колективом ідей щодо запровадження дослідно-експериментальної роботи (30,7 %); співпраця і взаємодопомога у колективі (48 %).

Безперечно, наслідком урахування особистісно значущих для вчителів чинників є підвищення якісних показників ефективності їх діяльності; позитивне ставлення до людей створює атмосферу взаєморозуміння, спонукає до співпраці, викликає такі позитивні психічні стани як: усвідомлення значущості своєї професії, стан радості від успіхів у роботі, творчого натхнення, що приводять до зростання фізичної енергії і працездатності.

Тому головними складовими успіху вчителі називають: упевненість у собі (57,5 %), чітке бачення мети (45 %), особисту активність, ініціативність, наполегливість (44,1 %), пошук і внесення новизни (36 %), незалежність суджень (44 %), критичність мислення (35 %), творчість (31 %); задоволеність своєю професійною діяльністю (66,1 %) та умовами праці (39,4 %); прагнення успіху (52 %); позитивний емоційний стан (50,4 %); можливість самореалізації в професії (39,4 %); прагнення особистісного розвитку (60,6 %); потребу в самовдосконаленні (44,9 %); бажання створити найсприятливіші умови для успішного навчання учнів (57,5 %) та брати участь в інноваційних процесах (38,6 %).

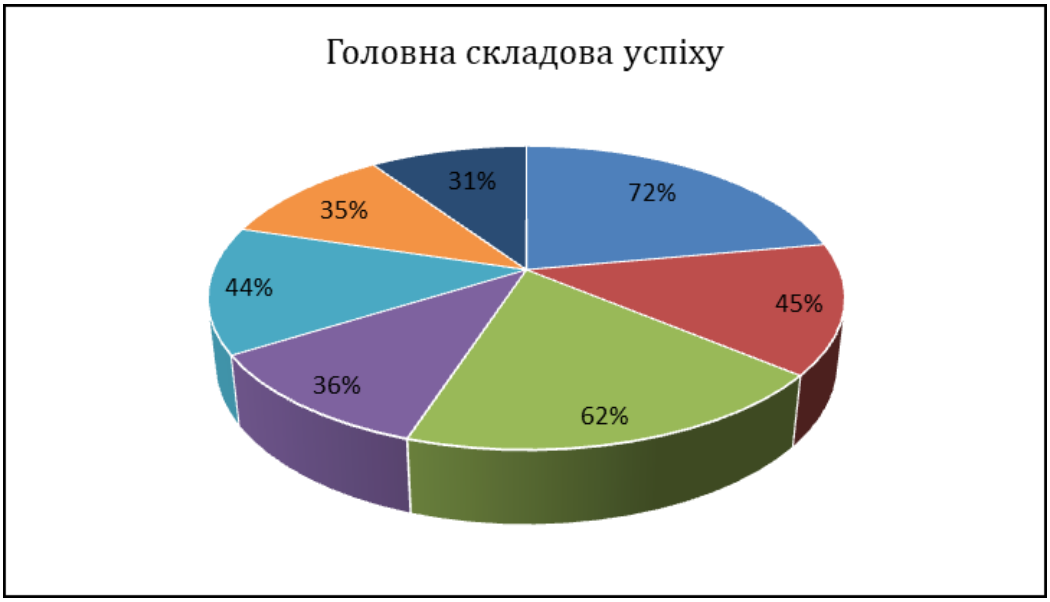


Рисунок 6. Головна складова успіху

Проведене соціологічне дослідження дозволило з'ясувати, що вчителі області визнають позитивний вплив Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти на формування готовності до інноваційної діяльності. Наголосимо, що плановим підвищенням кваліфікації і міжатестаційною науково-методичною роботою у 2023 році охоплено понад 25 673 педагоги області. 54 % їх стверджує, що саме під час курсів підвищення кваліфікації вони отримали інформацію про педагогічні інновації. Серед інших джерел названо: інтернет (77 % респондентів), педагогічні спільноти (40 %), друковані засоби масової інформації (38 %), семінари, конференції (23 %).

У Волинському ІППО розроблено освітню програму семінару-тренінгу «Формування інноваційної компетентності педагогів», метою якої є розвиток професійної обізнаності керівників закладів освіти та педагогічних працівників щодо моделювання і впровадження інноваційних освітніх технологій. Слухачі опрацьовують теми: «Впровадження інновацій у закладі освіти: основні принципи і проблеми освітньої практики», «Види інновацій в освіті та їх класифікація», «Педагог-новатор. Риси педагога-новатора», «Критерії готовності педагога до інноваційної діяльності», «Етапи сприйняття педагогом інновацій», «Види узагальнення інноваційної діяльності в закладах освіти». Семінар-тренінг передбачає групову та індивідуальну роботу слухачів, проведення презентацій, дискусій і рольових ігор, розробку педагогічних проєктів. Такі форми роботи навчають учителів приймати рішення, сприяють розширенню досвіду міжособистісних взаємин, створюють умови для професійного самопізнання й творчої самореалізації, для формування позитивної Я-концепції.

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти ініціює, координує інноваційний розвиток освіти шляхом реалізації програм дослідно-експериментальної роботи, інноваційних освітніх проєктів усеукраїнського, регіонального рівнів. Зокрема, працівники Інституту забезпечують координування ДЕР та реалізації інноваційних програм всеукраїнського рівня з низки актуальних питань:

– Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику.

– Електронний підручник для загальної середньої освіти» *(E-book for secondary education)*.

– Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність.

– Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти.

Системна робота ведеться щодо наукового супроводу дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня. На сьогодні – це 27 закладів

загальної середньої освіти Волинської області, які апробовують нові моделі управління, реалізації компетентнісного підходу, інтелектуального розвитку особистості, соціалізації учнівської молоді, виховання на засадах ціннісних орієнтацій НУШ, упровадження STEM-освіти, здоров'язбережувальних технологій і т. ін.

Педагогічні колективи, які займаються інноваційною діяльністю, дослідно-експериментальною зокрема, намагаються відповісти на питання, які турбують вчителя-практика: «Чи можна поєднати науку і практику в змісті діяльності сучасного закладу освіти?», «Як взаємодіють науково-методична та дослідно-експериментальна діяльність в експериментальному закладі?», «Які вміння необхідні педагогу, який займається дослідно-експериментальною діяльністю?» *(Поліщук, 2019)*.

Під час відповіді на запитання «Які результати роботи вашого закладу освіти Ви вважаєте важливими?» більшість респондентів (64 %) називали досягнення, які пов'язані саме з інноваційною діяльністю. Як зазначили опитані педагоги, в останні роки у закладах освіти запроваджено такі освітні інновації:

– зміни в умовах освітньої діяльності (комп'ютеризація, оздоровчо-спортивне обладнання, підручники нового покоління тощо) – 58 % опитаних;

– зміни в технологіях навчання і виховання (запровадження проєктних, особистісно орієнтованих, здоров'язбережувальних технологій тощо) – 55 %;

– зміни у формах, методах і засобах освітнього процесу (ігрові, кооперативні, тренінгові, мультимедійні тощо) – 45 %;

– зміни в змісті освіти (поширення варіативної складової навчального плану, створення авторських навчальних програм тощо) – 40 %.

Кожний із дослідно-експериментальних проєктів має чітко визначений, відмінний від інших науковий апарат, механізм організації і проведення.

Досвід експериментальних шкіл переконливо доводить, що ті заклади освіти, котрі оволоділи дослідними законами та вміннями і займаються проблемними дослідженнями, спрямованими на вирішення завдань педагогічної практики, створюють умови для підвищення педагогічної майстерності, активізації педагогічної творчості освітян закладу освіти; удосконалення системи управління, а найголовніше – для розвитку дитини.

Серед причин, що гальмують упровадження інновацій (рис. 7), педагоги називають: недостатнє матеріальне забезпечення (64 %); поспішне впровадження (23 %); консерватизм в освіті (34 %); нестачу часу (47 %) недостатнє знання психології дитини (31 %), відсутність учителів-новаторів у школі (11 %), відсутність стимулювання (14 %) та необхідних теоретичних знань (32 %), слабку поінформованість про нововведення в освіті (21 %), недостатній розвиток дослідницьких умінь (15 %), стан здоров'я (31 %), власну інертність (14 %). Реальність педагогічного сьогодення показує,

що навіть у тих педагогічних колективах, де вже здійснюють інноваційну діяльність, існує значний відсоток учителів, які не сприймають або не хочуть сприймати запропоновані нововведення. Педагоги з консервативними поглядами вважають, що нововведення збільшують навантаження на вчителя. На їхню думку, впровадження інновацій не усуває проблем в освітньому процесі, а тільки їх примножує.

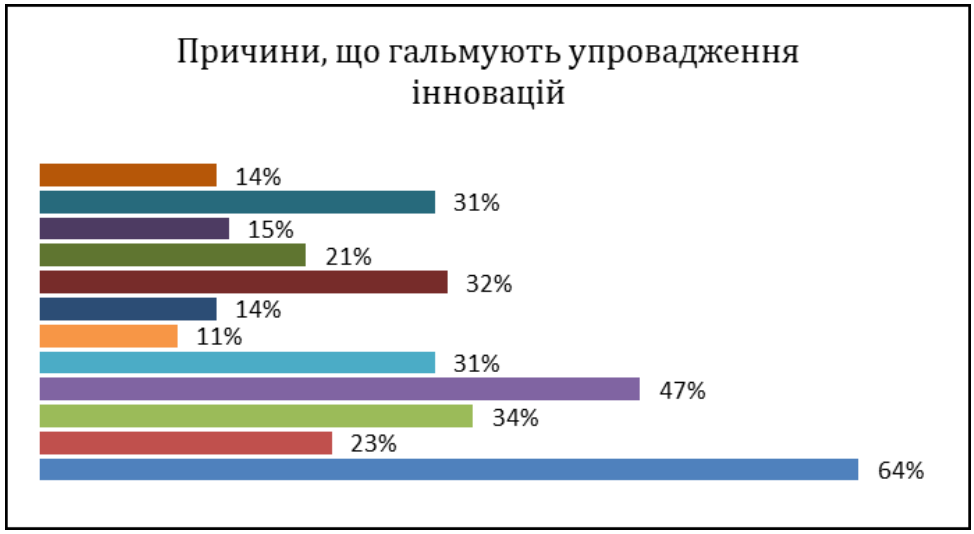


Рисунок 7. Причини, що гальмують упровадження інновацій

На запитання «З яких саме питань інноваційної діяльності закладу Ви потребуєте допомоги?» педагогічні працівники назвали такі: забезпечення сучасним обладнанням, демонстраційними програмами та електронними підручниками, методичною літературою; консультаціями з питань сучасних методів управління, таких як консалтинг, PR-діяльність, із питань підвищення психологічної готовності вчителів до роботи по-новому, подолання консерватизму.

На запитання «Які нові технології Ви могли б застосовувати за сприятливих умов?» респонденти відповіли: проєктні технології (48 %), особистісно орієнтоване навчання (49 %), інтегроване (33 %), випереджальне (12 %), здоров'язбережувальне навчання (51 %), STEM-освіту (12 %), ІКТ-технології (27 %).

Отже, важливою особистісною характеристикою педагога, необхідною умовою успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Адже для того, щоб вчити інших, учителю потрібно знати більше, ніж усі інші: він має стати першим на порозі завтрашнього дня.

Окрім того, якщо вчитель не хоче збитися з курсу в розмаїтті нововведень, йому не обійтись без науки. Успіх у практиці неможливий без уміння осмислити власну діяльність із наукових позицій.

Більшість педагогів усвідомлюють сучасну роль школи як фундатора української спільноти у швидкозмінних реаліях країни. Це вимагає розробки нової методології освіти й виховання, яка мусить базуватися, у першу чергу, на наукових засадах філософії, педагогічної та психологічної науки, теорії й практики управління закладом освіти. Тому керівники, педагоги закладів загальної середньої освіти повинні стати і вже стають науковими дослідниками й розробниками, авторами різноманітних інновацій.

І на завершення виокремимо ще один важливий аргумент цього виду діяльності. Творчий пошук також суттєво впливає на учня. Учні більше цінують учителів, які запроваджують інновації, на таких уроках вони працюють активніше, інновації вчителя пробуджують у них бажання випробувати і власні можливості в інноваційній діяльності *(Коновальчук, 2011)*.

Волинський ІППО, будучи складовою сучасної системи підвищення кваліфікації, ставить за мету максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуальні, соціокультурні запити замовників освітніх послуг, створити такий відкритий освітній простір, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації шляхом формальної та неформальної освіти, формує інноваційну позицію педагога як важливий компонент професійної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Таким чином, інноваційна компетентність педагога розглядається як обов'язкова компетентність фахівця, без наявності якої унеможливлюється ефективне виконання професійної діяльності, оскільки потребує готовності до змін у зв'язку з постійними нововведеннями та модернізаціями, що відбуваються в суспільстві.

Список використаних джерел:

Загородній, С. П. (2017). *Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти*. (Автореферет дисертації к. н.) Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця.

Звіт за результатами науково-дослідної теми «Формування інноваційної компетентності педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти». URL: http://vippo.org.ua/files/silskashkola/-2020-16087321 7776462.pdf

Компоненти професійних здібностей викладача. URL: https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29316/

Коновальчук, І. (2011). Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка*, XL, 85–88.

Коновальчук, І. (2015). *Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дисертація д. н.). Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир.

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії» (2011). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

Поліщук, Н. А. (Уклад.). (2019). *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища*: *матеріали фестивалю інновацій*. Луцьк: ВІППО.

Поліщук, Н. А. (Уклад.). (2020). *Професіоналізм, інновації, творчість – основа розвитку потенціалу учителя Нової української школи*: *матеріали форуму інновацій.* Луцьк: ВІППО.

Проценко, О., Юрочко, С. (2015). Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*, 5, 51–55.

Сиротенко, Г. О. (Упоряд.) (2006). *Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху.* Інформаційно-методичний збірник. Полтава: ПОІППО.

3.5. Становлення вчителя-професіонала в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти

(Ірина Шинкарук, https://ORCID.org/my-orcid?orcid=0009-0009-3073-2660
Наталія Свитка, https://ORCID.org/0009-0008-4469-6317)

Інноваційні процеси в освіті вимагають створення інноваційного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти. Тільки інноваційна за сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю.

Соціально-економічні й суспільно-політичні трансформації загострюють потребу вдосконалення освітньої практики, вмотивовують зміни у змісті й організації освітніх процесів. Суттєве значення в цих перетвореннях в Україні відіграв історико-педагогічний феномен, відомий під назвами «передовий педагогічний досвід», «педагогічне новаторство», «інноваційна педагогічна діяльність», «педагогічна інноватика» *(Кравчук, 2021)*.

У Законі України «Про освіту» безперервний професійний розвиток визначено як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців, що дає змогу підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності *(Стаття 18. Освіта дорослих)*. Однією із ключових компетентностей обґрунтовано навчання протягом життя.

Реалізовуючи Концепцію «Нова українська школа», освітянська спільнота отримала творчі модернізаційні виклики, за яких видозмінюється соціальна й професійна місія педагога в контексті європейського професіоналізму. У системі НУШ безперервний професійний розвиток

освітянина передбачає його саморозвиток і самореалізацію впродовж усього життя як актуальних соціально-культурних пріоритетів.

Враховуючи таке соціальне замовлення, з метою виявлення та підтримки педагогічних працівників, які творчо працюють, підвищення їх професійної майстерності, популяризації творчих здобутків, перспективних педагогічних ідей відділом новацій та передових педагогічних технологій Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти розроблено систему заходів щодо формування готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності, актуалізуючи необхідність мотивації фахівців, які відповідають викликам сьогодення, здатних до неперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку все життя.

Так, залучення педагогів до участі в конкурсах професійної майстерності дозволяє включити вчителя в активну інноваційну діяльність, найповніше здійснювати особистісно орієнтований підхід до їх професійного, науково-методичного, кар'єрного зростання; надає можливість спілкування на професійному рівні, створення умов, що сприяють усвідомленню вчителями цінності власної праці.

Вагомого значення у роботі з педагогами під час участі у професійних конкурсах є супервізія та інтервізія як сучасні форми їх інформальної освіти. Супервізія – це формат індивідуального навчання й професійної підтримки педагога, що базується на основі методів експертного спостереження, професійного спілкування й консультування з супервізором (наставником). А інтервізія − це колегіальна групова форма взаємонавчання, що реалізується шляхом багатостороннього обміну досвідом між рівноправними колегами однієї професійної галузі.

Огляд зарубіжного досвіду *(Іванюк, 2018:36−40)* показує, що практика інтервізії досить поширена в школах багатьох розвинутих країн, зокрема, Великої Британії, Нідерландів, Ізраїля, Канади, Німеччини. Запровадження інтервізії в освіті здійснюється систематично й спрямоване на створення особливого та безпечного простору для отримання педагогами професійної підтримки, реалізації можливості обміну досвідом та інформацією, запобігання емоційному і професійному вигоранню *(Іванюк, 2018:38)*. Теоретична основа інтервізії базується на ідеях самоорганізації та самоактуалізації.

Участь освітян області у всеукраїнському конкурсі «Учитель року», зазвичай, є теж результатом власного бажання та професійної зацікавленості. Важливого значення набуває методичний супровід, який здійснює відділ новацій та передових педагогічних технологій Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (консультування, методична допомога) учасників конкурсу.

Найкраще роль «Учителя року» в особистісному та професійному удосконаленні можуть визначити його учасники. З цією метою Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти проводить опитування серед учителів області – учасників другого туру конкурсу. Головна мета – з'ясувати три аспекти його проведення:

– ставлення вчителів до професійних конкурсних випробувань;
– вплив конкурсу на особистісне та професійне зростання педагога;
– покращення умов проведення конкурсу.

Досить важливим є те, що опитані розглядають участь у конкурсному русі як можливість підтвердити рівень професійної компетентності (60 %), майданчик для обміну досвідом (60 %) та можливість поділитися з колегами педагогічними здобутками і «відкриттями» (57,1 %). І лише 17,1 % опитаних вважають, що це одна зі сходинок кар'єрного зростання.

Практичне значення професійного педагогічного конкурсного руху, на думку опитаних, полягає не лише в одержанні учасниками винагороди чи визнання (11,4 %), підвищенні категорії та отримання педагогічного звання (лише 28,6 %). Навпаки, більшість відмічають, що практичне значення конкурсу проявляється в «можливості виходу на інший рівень методичного партнерства» (71,4 % опитаних), «підвищенні рівня власної професійної компетентності» (65,7 %), «поширенні і презентації власних методичних здобутків» (60 %) та «отриманні можливостей ознайомитися з досвідом колег» (54,3 %).

З огляду на подані результати опитування процес конкурсного руху можна вважати своєрідною формою інтервізії. Адже цей вид професійної взаємодії є потужною рушійною силою для вдосконалення освітньої діяльності у певній галузі («номінації»), а також знаходження інноваційних способів розв'язання окреслених конкурсною програмою освітніх проблем та спільної педагогічної творчості, яка охоплює всіх учасників конкурсного руху.

Рекомендації щодо організації та проведення інтервізій наведено у роботах зарубіжних учених Н. Гройбена *(Groeben, 2000),* Г. Франценбурга *(Franzenburg, 2009:37−43).* Безумовно, робота інтервізійної групи має певну методичну специфіку. Вона неможлива без ведучих, у ролі яких виступають працівники ВІППО. Адже саме на них покладено завдання сприяти безперевному професійному розвитку педагогів, здійснювати їх консультування та психологічну підтримку.

Основні завдання Конкурсу: виявити талановитих учителів; сприяти удосконаленню фахової майстерності; стимулювати творче самовдосконалення вчителів; популяризувати педагогічний досвід найкращих; привернути увагу місцевих органів виконавчої влади та органів

місцевого самоврядування, громадськості до проблем освіти. «Учитель року» – показник стану, якості освіти та інноваційних змін у ній.

До участі в Конкурсі реєструється значна кількість педагогів Волині. Членами фахового журі стають найдосвідченіші наукові працівники, переможці та лауреати попередніх конкурсів і вчителі-практики. «Ніхто не знає сили свого розуму, сили наполегливості й регулярної старанності, поки не випробував їх», – зазначив британський педагог і філософ XVII ст. Джон Локк.

Переможцям Конкурсу щорічно присвоюють звання «заслужений вчитель України», відзнаку вручає Президент України. Це почесне звання вибороли десять педагогів Волинської області, двадцять троє учителів стали його лауреатами. Їх імена вписано в славетний літопис кращих освітян України. Більшість із них продовжує самовіддано працювати. Найголовніше, що в кожного з них не згас, а ще яскравіше запалав вогонь таланту, неповторної творчої індивідуальності. Підтвердженням цього є вагомі, цікаві методичні розробки, посібники та підручники.

Після проведення чергового всеукраїнського конкурсу «Учитель року» Волинський інститут післядипломної освіти щороку організовує свято вшанування учасників та проводить Школу майстерності «Педагогічний стартап», що є однією з форм науково-методичної роботи. Учасниками Школи є: вчителі-переможці та учасники чергового Конкурсу, педагоги області.

На базі досвіду переможців та лауреатів Конкурсу в області працюють обласні авторські лабораторії. Метою їх є: впровадження в навчально-виховний процес ефективних методик та методичних прийомів; вивчення і впровадження в практику передового педагогічного досвіду, сучасних виробничих та педагогічних технологій навчання й виховання.

З метою вдосконалення організації, проведення та популяризації всеукраїнського конкурсу «Учитель року» створено окрему його сторінку на сайті ВІППО *(Сайт ВІППО, 2024)*.

Як свідчить практика, конкурси необхідні для самоствердження, удосконалення, визначення фахового рівня й напрямів професійного зростання особистості.

Двадцять дев’ять років поспіль всеукраїнський конкурс фахової майстерності «Учитель року» привертає особливу увагу освітянської громадськості області. Його проведення часто ознаменовано зіткненням поглядів – від «за» до «проти». Однак якими полярними не були би погляди щодо умов проведення Конкурсу, змісту конкурсних випробувань, критеріїв їх оцінювання, – це змагання є ефективним способом виявлення талантів, ареною представлення найкращих здобутків сучасної вітчизняної педагогічної теорії та практики.

Змагання, конкуренція, боротьба за визнання – це рушійна сила розвитку особистості. Професійне змагання ґрунтується на природній схильності до здорового суперництва й самоствердження в колективі. Його перевага – у гласності, об'єктивних порівняннях підсумків, у яких, як у фокусі, відображається вся багатогранність професійного буття людини. Змагання стимулює учасників підтягуватися до рівня переможців, а переможців надихає на нові успіхи.

Показово, що учасники вважають конкурс «Учитель року» необхідним, корисним із позиції розвитку педагогічної майстерності, обміну досвідом, професійним змаганням і мають позитивні враження від участі в ньому.

Що стосується особистісного зростання педагогів, то, за їхніми словами, професійні випробування сприяли зміцненню таких їхніх рис, як упевненість у собі, відповідальність, організованість, вимогливість до себе, рішучість, наполегливість, уміння зосереджувати увагу та мобілізувати зусилля.

Оцінюючи роль Конкурсу у власному професійному вдосконаленні, педагоги зазначають, що участь у ньому сприяла підвищенню їхнього професіоналізму, предметно-методичної та інформаційно-цифрової компетентності.

Що ж до самих конкурсних випробувань, то, за словами конкурсантів, найкраще сприяють виявленню педагогічної майстерності вчителя майстерки, практична робота та проведення уроку. Педагоги зазначають, що урок показує професіоналізм учителя, а ділова гра дає змогу показати та побачити «родзинки» досвіду.

Показово, що вчителі своїми основними надбаннями участі в Конкурсі називають не перемогу в ньому, а знайомство з колегами – майстрами своєї справи, обмін передовим педагогічним досвідом, вдосконалення особистісних рис та вмінь. Конкурсанти зазначають важливість професійного змагання «Учитель року» у власному фаховому зростанні, високий рівень педагогічної майстерності його учасників, наголошують на необхідності такого випробування, оскільки під час його проведення демонструються найкращі зразки майстерності, педагогічної техніки й творчості.

Заслуговує на особливу увагу те, що переважна більшість учителів відзначають позитивні зміни у власному індивідуальному стилі діяльності, зокрема, зауважують, що зріс рівень їхнього педагогічної майстерності, уміння раціонально використовувати час та моделювати пізнавальну діяльності здобувачів освіти.

Позитивно, що участь у Конкурсі, як зазначають педагоги, стимулювала їх до впорядкування своїх напрацювань, створення портфоліо, публікації методичних розробок чи рекомендацій на допомогу колегам.

Як і будь-який творчий проєкт, фахове випробування «Учитель року» не має меж досконалості, тому умови та порядок його проведення, зміст конкурсних випробувань потребують детального всебічного вивчення й обговорення. Проте беззаперечним є те, що цей конкурс – високоефективний засіб стимулювання самоосвіти, творчої активності вчителів, можливість оптимально задовольнити їхні різноманітні соціальні, професійні, духовні потреби.

Проведення всеукраїнського конкурсу «Учитель року» – це яскрава подія, свято тих, чиїми ентузіазмом і шляхетністю зберігаються й примножуються найкращі традиції вітчизняної школи, це серйозне творче випробування для найкращих педагогів України. Як свідчить практика, конкурси необхідні для самоствердження, удосконалення, визначення фахового рівня та напрямів професійного зростання. Проте найважливішим завданням фахового конкурсу для вчителя є перемога над самим собою, своєю невпевненістю, боязню опинитись у непередбачуваній ситуації, нездатністю опанувати власні емоції, що дуже часто стає визначальним у роботі вчителя.

Сучасне суспільство ставить особливі вимоги до професійної компетентності педагога, зумовлює перегляд життєвих цінностей, умінь і навичок, перспективного досвіду. Надзвичайно актуальним стає запит на високий рівень компетентності вчителя, а саме здатності до навчання все життя як складової його безперервного фахового розвитку *(Професійний стандарт, 2024:33)*.

Виходячи з Професійного стандарту, ця компетентність передбачає здатність здійснювати власний професійний розвиток, одержувати підтримку від колег та надавати її колегам, здатність до інноваційної діяльності. Стандарт також передбачає вміння педагога визначати потреби особистого професійного розвитку, вміння планувати його, здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності, застосовувати наукові методи пізнання, аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження інтегрувати такі інновації у власну педагогічну практику *(Професійний стандарт, 2024:33)*

Таким чином, можна зробити висновок, що всі заходи, які проводяться під час підготовки, методичного супроводу учасників на всіх етапах конкурсного процесу, налагоджування конструктивної взаємодії між учасниками Конкурсу й представниками фахових журі бажано реалізовувати в форматі партнерської інтервізії. Саме такий підхід сприятиме тому, що участь педагогів у конкурсному русі стане ще однією сходинкою до набуття професійного досвіду, освітнім майданчиком для взаємообміну та збагачення, ствердженням важливості й практичної значимості презентованих учителями-новаторами інноваційних ідей.

Значимою подією для педагогічної спільноти області є обласна виставка дидактичних та методичних матеріалів «Творчі сходинки педагогів Волині», яка допомагає розкриттю творчих можливостей керівних, науково-педагогічних, методичних працівників дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів, позашкільних установ області в реалізації завдань реформування освіти, науково-методичного супроводу освітнього процесу (розроблення інноваційних методик, запровадження новітніх дидактичних моделей та технологій, розроблення програмових засобів навчального призначення, навчальних програм, підручників, посібників, методичних рекомендацій тощо).

Виставка проводиться з метою створення умов для оновлення змісту, рівного доступу до якісної освіти, подальшого розвитку та впровадження інновацій, спрямованих на: вдосконалення освітнього процесу, управлінської діяльності; формування інноваційної культури педагогічних кадрів; використання нових педагогічних ідей і технологій, перспективного педагогічного досвіду.

Основними завданнями виставки є:

– пропаганда перспективних моделей оновлення змісту дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти;

– впровадження Державних стандартів;

– презентація кращих моделей управління закладу освіти;

– оптимізація науково-методичного супроводу та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в області;

– актуалізація результатів дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності;

– популяризація творчих здобутків, перспективних педагогічних ідей та технологій;

– виявлення та підтримка творчих педагогів;

– систематичне оновлення та збагачення інформаційного банку даних про інноваційну діяльність закладів освіти й окремих наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників;

– стимулювання пошуку власних оригінальних підходів до вирішення проблем удосконалення освітнього процесу;

– прискорення трансформації перспективного педагогічного досвіду в широку практику.

Виставка дидактичних і методичних матеріалів «Творчі сходинки педагогів Волині» проводиться у два етапи. Перший – на рівні територіальних громад; другий етап – обласний. Відзначені на обласному

етапі роботи поповнюють постійно діючу виставку кращих матеріалів освітян Волині.

Номінації виставки можуть змінюються залежно від потреб з урахуванням запитів та побажань педагогів області.

Традиційно у ВІППО проходить обласний етап виставки, яка демонструє досягнення навчальних закладів, тенденції розвитку освітньої сфери та можливості поліпшення якості освіти шляхом упровадження інноваційних технологій в освітнє середовище. Участі у виставці беруть освітяни з усіх територіальних громад та закладів обласного підпорядкування.

Якість презентованих робіт свідчить про зростання творчого потенціалу педагогів, активне використання у їх професійній діяльності досягнень науки, перспективного педагогічного досвіду, інноваційних освітніх технологій.

У рамках виставки проводяться воркшопи за освітньою програмою методичного хабу «Професійний розвиток педагогів в умовах реформування освітньої галузі». Як підсумок учасники обласної виставки дидактичних і методичних матеріалів «Творчі сходинки педагогів Волині» отримують сертифікати про підвищення кваліфікації на 8 годин.

Автори розробок, чиї матеріали відзначаються фаховими журі, отримують дипломи управління освіти і науки Волинської облдержадміністрації I–III ступенів.

Матеріали виставки поповнюють обласний банк педагогічних надбань Волинян та впродовж року демонструються як у бібліотеці, так і на сайті ВІППО (віртуальна виставка). За підсумками виставки готується анотований каталог дидактичних та методичних матеріалів освітян Волині.

Виставка є не лише майданчиком для демонстрації здобутків, а й ефективним освітянським плацдармом, де можна знайти відповіді для вирішення нагальних питань.

За відгуками відвідувачів виставки користь її безсумнівна, бо саме експозиції за окремими номінаціями дозволять багатьом розширити коло можливих варіантів отримання інформації, скоротити витрати часу порівняно з оглядом виставки кожного району чи навчального закладу окремо. Розробки, які отримують схвалення і визнання членами журі та фаховими експертними комісіями, відзначають дипломами.

Обласна виставка «Творчі сходинки педагогів Волині» стала надзвичайно актуальним і важливим заходом, демонстрацією досягнень кращих навчальних закладів і наукових установ, місцем обміну досвідом між педагогами й науковцями, обговоренням нагальних проблем освіти. Виставка демонструє досягнення навчальних закладів, тенденції розвитку

сфери та можливості поліпшення якості освіти шляхом упровадження інноваційних технологій в освітнє середовище.

Опрацювання досвіду колег є важливим аспектом професійного розвитку педагогів, сприяє підвищенню кваліфікації, посиленню ефективності освітнього процесу, мотивації, розширенню професійних контактів, удосконаленню особистісних якостей та підвищенню престижу професії. Таким чином, взаємодія та обмін досвідом між педагогами є невід'ємною складовою успішної педагогічної діяльності та розвитку сучасної освіти.

Проєктування інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти неможливе без роботи авторських лабораторій, які поширюють принципи гуманістичних цінностей та пріоритети особистісно орієнтованої педагогіки, спрямовані на творчий пошук і професійне зростання.

Феномен педагогічного (освітнього) новаторства має європейське підґрунтя. Його зародження відбулося в Західній Європі кінця XIX – першої третини XX ст. В Україні воно набуло розвитку в імперську (кінець XIX ст.), а згодом у радянську добу (20-ті роки, 80-ті роки XX ст.). Від початку 1990-х років педагогічне новаторство відродилось і активізувалося в освітньо-модернізаційних процесах незалежної України та стало особливо актуальним в умовах поглиблення інтеграції національної системи освіти до світового освітнього простору (Болонський процес, 1999). Це знайшло підтвердження й обґрунтування в Законах України «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) та ін. *(Кравчук, 2021).*

Дослідженню новаторства в педагогіці присвячено праці І. Зязюна, В. Кан-Калика, О. Савченко, С. Сисоєвої, І. Соколової, О. Сухомлинської. Заслуговує на увагу й позитивний досвід вітчизняних і зарубіжних педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі, І. Волкова, І. Іванова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, М. Щетиніна, В. Караковського, Б. Нікітіна, М. Палтишева, В. Шаталова, Д. Ниль, Д. Беттельгейм, Б. Шор, М. Карне, Ц. Дентон-Айд, Д. Елкайнд та ін. Маючи за плечима багаторічний досвід, вони шукали такі дидактичні системи, які б рішуче змінили освітній процес у школі. Педагоги-новатори відіграли велику роль у переосмисленні багатьох колишніх поглядів і традицій у дидактиці, зробили внесок у розвиток нових напрямів у навчанні учнів, проклали шлях до розгортання численних авторських шкіл, що виникли вже в 90-ті роки. Отже, новаторство в педагогіці з'явилося як органічна відповідь на запит суспільства, що зазнало тотальної кризи освітньої системи при переході до постіндустріальної фази розвитку *(Білик, 2014:2–3).*

Дослідження історичного досвіду педагогічного новаторства свідчить, що часто «нове» з'являлося передчасно (наприклад, етика суспільної відповідальності А. Макаренка, національний компонент виховної системи В. Сухомлинського або його ж концепція особистісно орієнтованого навчання і виховання) й не було затребуваним суспільною думкою і поцінованим за життя його творців. Одначе розвиток педагогіки забезпечувався саме завдяки ідеям і досвіду новаторської діяльності, яка в її загальному значенні є необхідною умовою руху вперед усіх сфер життя людей *(Дічек, 2007:13)*.

Відділ новацій та передових педагогічних технологій за сприяння відділів інституту здійснює науково-методичний супровід обласних авторських лабораторій Волинської області, що функціонують з 2010 року.

Метою діяльності цих лабораторій є прискорення трансформації перспективного педагогічного досвіду в практику, сприяння розвитку професійної майстерності освітян області.

Основні завдання обласних авторських лабораторій:

– розробка, апробація та впровадження у практику закладів освіти нових концепцій та ідей, спрямованих на поглиблення змісту і якості освіти;

– інформаційно-методичний і змістово-технологічний супровід проблеми, над якою працює лабораторія;

– створення організаційно-методичних умов для практичного засвоєння технології досвіду та пошуку власних оригінальних підходів до вирішення проблем оновлення освіти;

– пропаганда перспективних моделей досвіду з актуальних проблем педагогічної та управлінської діяльності;

– сприяння підвищенню кваліфікації, розвитку професійної майстерності освітян області.

Упродовж багатьох років у Волинській області функціонувала різна кількість обласних авторських лабораторій, створених на базі досвіду роботи педагогічних працівників, що мають звання «заслужений вчитель України», «заслужений працівник освіти України», «учитель-методист», «вихователь-методист», «педагог-організатор-методист», переможців та лауреатів Всеукраїнського конкурсу «Учитель року».

Керівниками обласних авторських лабораторій регіону були такі відомі волинські педагоги як Пушкар Надія Степанівна та Синя Надія Антонівна, вчителі географії, Дністрянська Наталія Володимирівна, вчитель історії, Рашкевич Тетяна Василівна, вчитель образотворчого мистецтва, Суровцев Володимир Валентинович, учитель початкових класів, та інші.

Організаційно-методичними формами діяльності обласних авторських лабораторій є: науково-практичні конференції; семінари-практикуми;

тренінги; «круглі столи»; творчі звіти; моделювання навчальних занять, позакласних заходів; обговорення й рецензування педагогічних та управлінських проєктів; лекції; консультації; співбесіди; самостійна робота членів лабораторії (опрацювання відповідної літератури, застосування у навчально-виховному процесі окремих методів, прийомів, засобів, форм роботи, елементів інноваційних технологій тощо).

На виконання науково-дослідної теми інституту «Проєктування інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти як умова реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагога» та з метою прискорення процесу трансформації перспективного педагогічного досвіду в практичне використання та сприяння професійному розвитку педагогів керівниками обласних авторських лабораторій проводяться відкриті засідання, що презентують роботу лабораторії та є формою професійного спілкуванням, площадкою для обміну досвідом.

Керівники обласних авторських лабораторій Волині забезпечують постійний пошук і апробацію нових підходів до навчання та виховання, сприяють підвищенню якості освітнього процесу й формуванню всебічно розвиненої особистості учнів, готових до життя та роботи в умовах динамічних змін сучасного світу. Результати досліджень та експериментів, що проводяться на базі лабораторій, постійно презентуються на науково-практичних конференціях, семінарах та круглих столах, а також публікуються у фахових виданнях. Це сприяє поширенню інноваційних педагогічних ідей і практик, забезпечує їх критичний аналіз та обговорення з науковцями й експертами, а також створює базу для подальшого вдосконалення системи освіти в Україні.

На сайті ВІППО роботу обласних авторських лабораторій представлено у вигляді окремого ресурсу, який на постійній основі відображає інформацію про їх діяльність, містить корисні посилання та матеріали педагогів-новаторів.

Діяльність обласних авторських лабораторій в умовах неперервної освіти засвідчує їх здатність гнучко реагувати на запити суспільства в умовах різноманітних викликів. Керівники авторських лабораторій – це агенти змін, педагоги нової формації, які працюють задля розвитку професійної компетентності працівників освіти, забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

У контексті нових ідей і принципів, що висуваються в процесі докорінних змін соціально-економічних відносин, в умовах культурного та духовного оновлення життя країни пріоритетного значення набуває модернізація освіти щодо виховання обдарованих дітей. Час ставить нові завдання перед науковцями і педагогами, стимулює творчий пошук

оригінальних, нестандартних рішень педагогічних проблем, прискорює розвиток нових навчальних технологій, оригінальних виховних ідей, форм і методів навчання й виховання, нетривіальних підходів до розбудови системи освіти в Україні.

Педагогічні інновації, становлення сучасної мережі закладів освіти формують специфічні вимоги до вчителя, який є ключовою фігурою у процесі створення освітнього середовища, орієнтованого на розвиток творчої природи учнів з академічною обдарованістю.

Одним із провідних завдань підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти є формування їх професійних компетентностей, важливою складовою яких визнається уміння вчителя здійснювати навчальну та виховну роботу з обдарованими дітьми.

Проблемам спеціальної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в Україні та за кордоном присвячено дослідження таких науковців як В. Алфімов, О. Антонова, О. Бочарова, М. Кабанець, Л. Кокоріна, Д. Перепадя, Л. Пуховська, А. Скирда, П. Тадеєв та ін. Вчені обґрунтовують необхідність організації та проведення такої підготовки, розглядають її форми, аналізують зміст спеціальних програм підготовки педагогів, пропонують шляхи підвищення її ефективності, вивчають і порівнюють різні аспекти спеціальної підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в різних країнах світу, оцінюють її результати, а також надають рекомендації щодо запровадження такої підготовки в Україні *(Золотарьова, Кабанець, 2024:33)*.

За результатами досліджень зарубіжних фахівців установлено, що вчителі відіграють важливу роль у реалізації дітьми з академічною обдарованістю потенціалу, здатні бути фасилітаторами «значущого» навчання, надають таким дітям підтримку та мають на них значний вплив.

Від педагога вимагаються особливі здібності й уміння спілкування, оскільки навчання і виховання можливе лише в результаті духовної єдності вихователя й вихованця – тільки так можуть передаватися нагромаджені людством цінності науки і культури. Праця вчителя – це щоденна робота не лише з учнями в школі чи поза нею (накопичення й оновлення знань, вивчення передового досвіду, оволодіння все новими і новими вміннями, навичками, технологіями), це постійні зустрічі з новими учнями, класами, ситуаціями, оволодіння методиками, учбовим матеріалом, систематичний контроль над собою і т. ін *(Семенова, Корольов, 2013:10)*.

Порівняльні обстеження вчителів, які працюють з обдарованими учнями, показали, що спеціально підготовлені вчителі, на відміну від тих, які не мали формальної підготовки, краще знають когнітивні потреби дітей з академічною обдарованістю, використовують стратегії, що стимулюють

пізнавальну діяльність цих учнів, сприяють самостійному навчанню, володіють кращими викладацькими вміннями та використовують ефективніші стратегії навчання обдарованих, а також є більш креативними *(Руда, 2017:5−9)*.

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти здійснює організаційний та науково-методичний супровід І та ІІ етапів, а також координує проведення ІІІ етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з навчальних предметів, що є різновидом інтелектуальних змагань на освітньому просторі України, покликаний заохотити учнівську молодь до вивчення окремих предметів *(Вікіпедія, 2024: Всеукраїнські учнівські олімпіади)*. Ці інтелектуальні змагання для дітей з академічною обдарованістю формують навички дослідницької роботи, популяризують досягнення науки, техніки та новітніх технологій, стимулюють творче самовдосконалення особистості учня й педагога, спонукають останнього до розвитку, активізують роботу з обдарованою учнівською молоддю.

Відповідно до пункту 1.3 Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.09.2011 № 1099 (зі змінами), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 17 листопада 2011 року за № 1318/20056, основними завданнями учнівських олімпіад, турнірів, конкурсів з навчальних предметів є:

– стимулювання творчого самовдосконалення дітей, учнівської молоді;

– виявлення, розвиток обдарованих учнів, надання їм допомоги у виборі професії, залучення їх до навчання у вищих навчальних закладах;

– реалізація здібностей талановитих учнів;

– формування творчого покоління молодих науковців та практиків для різних галузей суспільного життя;

– підвищення інтересу до поглибленого вивчення навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, формування у колах учнівської молоді навичок дослідницької роботи;

– популяризація досягнень науки, техніки та новітніх технологій;

– підбиття підсумків роботи факультативів, гуртків, секцій, учнівських наукових товариств;

– активізація всіх форм позакласної та позашкільної роботи з учнями;

– підвищення рівня викладання навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, фахової підготовки учнів;

– залучення професорсько-викладацького складу, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів, працівників наукових установ до активної роботи з обдарованою учнівською молоддю;

– формування команд для участі в міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах.

Зміни, внесені до п. 1.11 Положення та затверджені наказом Міністерства освіти і науки України № 1127 від 25.10.2021 року, дозволяють проводити Всеукраїнські учнівські олімпіади у дистанційній або змішаній (очній та дистанційній) формі, що в умовах воєнного стану вирішує багато викликів.

Саме це дозволило відновити олімпіадний рух регіону після Covid-пандемії. Нові виклики, що постають перед учнями та педагогами, не дозволяють організаторам залишатися осторонь, а змушують миттєво реагувати, щоб забезпечити максимальну прозорість участі у ІІІ (обласному) етапі та забезпечити підготовку команд до Всеукраїнського етапу.

Успіх обдарованих дітей з-поміж ряду факторів залежить і від рівня компетентності педагога. Професійна підготовка та дидактичні здібності вчителя передбачають: глибокі знання з власного предмету; високу мотивацію до пошуку нового, просунутих навчальних матеріалів і можливостей; використання різноманітних викладацьких здібностей та методів; здатність створювати навчальні програми саме необхідного рівня складності; здатність ставити чіткі та точні цілі; здатність і бажання знаходити додаткові джерела інформації; здатність бути продуктивним членом робочої групи; здатність і бажання оцінити результати та досягнення учнів *(Семенова, Корольов, 2013:6)*.

На навчанні за програмами підвищення кваліфікації у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти особлива увага приділяється формам та методам роботи з обдарованими учнями, аналізу олімпіадних завдань.

Під час підготовки та проведення учнівських олімпіад вдало здійснюється перехід на якісно новий рівень побудови міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу щодо розвитку інтелектуального потенціалу учня та професіоналізму педагога, продукуються інноваційні тенденції освітньої галузі.

Методисти Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти готують завдання для проведення ІІ етапу та за допомогою електронного ресурсу надають доступ до них журі ІІ етапу, що працюють на рівні районів і міських територіальних громад.

Завдяки злагодженій комунікації всіх учасників олімпіадного руху кількісні показники участі у ІІІ етапі невпинно зростають та наближаються до звичних до 2020 року.

Для підготовки учасників до IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад працівниками інституту післядипломної педагогічної діяльності проводяться навчально-тренувальні збори, що дають позитивні результати. З 50 учасників, які у 2023/2024 навчальному році брали участь у фінальному етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад від Волинської області, 29 здобули дипломи I, II та III ступенів. Команда з географії, у складі вісім учасників, отримала сім нагород.

Позитивні результати дають такі форми роботи з обдарованими учнями як участь у всеукраїнських інтернет-олімпіадах та обласних олімпіадах, конкурсах, турнірах.

Готовність педагога до діяльності з обдарованими учнями є складником готовності до професійної педагогічної діяльності та визначається наявністю у нього теоретичних знань і практичного досвіду, а також певних особистісних якостей. Структурно це представлено теоретичною, практичною та особистісною складовими.

Теоретичну складову готовності утворюють базові знання щодо: природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

До складу практичної складової входять: базові уміння організовувати пошуково-дослідну роботу обдарованих; розробляти програми для індивідуального навчання обдарованих і здійснювати інноваційну діяльність; контролювати емоційний стан (власний і дітей); створювати у колективі атмосферу доброзичливості; застосовувати методи активізації інтелектуально-творчого потенціалу дітей; реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з дітьми, батьками, колегами, керівництвом); сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей обдарованих.

Особистісну складову характеризує наявність: сформованості таких базових якостей у педагога як високий рівень духовності у вигляді здатності до створення навколо себе оптимістичну соціально-психологічну сферу життєдіяльності, яка розкривається (віддзеркалюється) у сформованості позитивної Я-концепції, суб'єкт-суб'єктних відносин, цілеспрямованості та наполегливості у досягненні мети щодо цілісного розвитку обдарованої особистості; професійної та емоційної зрілості педагога; емоційної

стабільності; психофізіологічної компетентності; спрямованості на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки в цілому; готовність до саморозвитку; гнучкість поведінки у розв'язанні нестандартних ситуацій; повага до обдарованої дитини (визнання її як індивідуальності) *(Руда, 2017:7)*.

Професійні та особистісні якості вчителя не можна розглядати як незмінні, сталі, оскільки з розвитком та ускладненням сучасного життя зростає обсяг вимог до особи і, відповідно, до стилю професійної діяльності. Навчання педагогів за програмами підвищення кваліфікації у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти та розвиток системи консультування педагогів стимулює роботу з дітьми з академічною обдарованістю, що сприяє забезпеченню системного розвивального ефекту їх навчання.

Отже, упровадження нових підходів до безперервного професійного розвитку педагога Нової української школи з урахуванням загальноєвропейських, вітчизняних і регіональних стандартів, запровадженням творчого підходу до організації навчання зумовлює якісне оновлення післядипломної педагогічної освіти. Багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів професійного розвитку дозволяє підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, здатного до неперервного самонавчання і самореалізації впродовж усього життя.

Список використаних джерел:

Закон України «Про освіту». *2024.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». *2024.* URL: https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.

Дічек, Н. П. (2007). Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України. *Педагогічна думка*. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32309102.pdf.

Семенова, Р. О., Корольов, Д. К. *Теоретико-методологічні основи розробки системи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю*. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/3.pdf.

Білик, Н. *Розвиток мережевої взаємодії регіональних і зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників*. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14054/1/BILYK.pdf.

Кравчук, О. В. *Педагогічне новаторство в європейському вимірі*. URL: https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/105-tendentsiyi-suchasnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly-7-8-zhovtnia-2021-roku/743-pedagogichne-novatorstvo-v-evropejskomu-vimiri.

Сібаров, С. Д. *Новаторство в діяльності авторських шкіл України*. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/11837.

Золотарьова, О. В., Кабанець, М. М. *Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями: досвід України та Ізраїлю*. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/92/7.pdf.

Руда, Г. В. (2017). Готовність учителя до діяльності з обдарованими учнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 6, 5–9.

Всеукраїнські учнівські олімпіади. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Всеукраїнські_учнівські_олімпіади.

Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень (2006). За ред. Моляко В. О., Музики О. Л. Житомир: Рута. URL: http://eprints.zu.edu.ua/2799/1/monographiya.pdf

Franzenburg, G. (2009). Educational Intervision: theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 37–43.

Groeben, N. (2000). Dialogue-Hermeneutic Method and the "Research Program Subjective Theories". *Qualitative Social Research*, 1. №. 2. Mode of access: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2353.

Виставка дидактичних та методичних матеріалів «Творчі сходинки педагогів Волині». URL: http://vippo.org.ua/index.php?pagename=tvorchishodynky.

Іванюк, І. В. (2018). Супервізія та інтервізія у роботі педагога. *Психологія та психосоціальні інтервенції,* 1, 36-40.

Бєлоглазова, І. М., Денисова, С. П., Бабійчук, В. Г. та ін. (Укл.) (2015). *Організація та проведення всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2016»: методичні рекомендації, матеріали з досвіду роботи* (с. 176.). Миколаїв: ОІППО.

Палійчук, О. М. (2011). Конкурс професійної майстерності: уроки і домашні завдання. *Освіта України*, 7, 5–6.

Учитель року. URL: https://mon.gov.ua/tag/uchitel-roku?&type=all&tag=uchitel-roku

Учитель року 2025. URL: http://vippo.org.ua/index.php?pagename=teacher-year

РОЗДІЛ IV

Формування інформаційного середовища післядипломної педагогічної освіти

РОЗДІЛ IV. Формування інформаційного середовища післядипломної педагогічної освіти

4.1. «Цифровий поворот» в освіті – умова побудови «суспільства знань»

(Ігор Оксенюк, https://ORCID.org/0009-0003-5035-0041
Арсен Гребенюк, https://ORCID.org/0000-0002-0620-5416)

Головним стратегічним завданням світової спільноти на початку XXI століття оформлюється забезпечення сталого розвитку (*англ.* sustainable development) суспільства. Основа концепції сталого розвитку полягає у плануванні задоволенням поточних потреб таким чином, щоб це не перешкоджало задоволенню аналогічних видів потреб у майбутньому. Сталий розвиток враховує розширення потреб людини з часом і отримання відповідних ресурсів інтенсивним або екстенсивним методом. Реалізація цілей сталого розвитку тісно стосується створення «інформаційного суспільства», чи «суспільства знань», однією з головних умов якого є освіта протягом життя, яку може забезпечити використання цифрових технологій.

Процес переорієнтації суспільства з використання традиційних медіа на цифрові («нові медіа») має назву «цифровий поворот» (*англ.* digital turn). Під ним розуміється процес зміни в комунікації між людьми, що зумовлює структурні та інституційні зміни в суспільстві. Для забезпечення ефективності освіти важливе врахування того, що вона відбувається в умовах «цифрового повороту». Без цього неможливий добір адекватних засобів навчання, коригування освітнього процесу, адже саме цифрові технології надають найбільші переваги у швидкості створення, обробки, зберігання, трансляції та відтворенні інформації. Йому сприяє доступ широкого загалу до ПК та смартфонів, поширення безлімітного і швидкісного доступу до інтернету.

Тема сталого розвитку більше відома за проєктами вирішення екологічних проблем, хоча не обмежується ними і є більш комплексною. Здійснений аналіз публікацій демонструє, що розкриття стосунку сталого розвитку до освіти недостатнє, охоплюючи окремі аспекти у світовому та локальному, в тому числі українському контексті. Серед документів, де описано цілі сталого розвитку та роль освіти в їх досягненні, зокрема цифрової, є документи ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ і GeSI *(UNESCO, 2021;*

UNICEF, 2018). У дослідженні спираємося на прогнози Дж. Д. Райта і П. Дракера щодо тенденцій розвитку суспільства та освіти *(Drucker, 1993; Wright, 1978)*. Ці праці становлять особливий інтерес тим, що демонструють, як сучасне поширення цифрових технологій стало закономірним і передбачуваним наслідком науково-технічного розвитку в другій половині XX ст.

Ми використали концепцію «цифрового повороту», описану в статті «The Digital Turn: How the Internet Transforms Our Existence» В. Вестери *(Westera, 2012)*. Термін «цифровий поворот» розуміємо як процеси, які визначають спрямування сучасного розвитку суспільства в руслі поширення цифрових технологій і зростання значущості накопичення, трансляції та відтворення інформації задля адаптації до мінливих умов природного, техногенного й соціального довкілля.

Також використано дані: звіту CORDIS *(CORDIS, 2020)*, статей «“Суспільство знань” як основа відновлення української освіти» А. Гребенюка *(Гребенюк, 2022)*, «Effects of Quality Education on Sustainability in Developing Countries» Н. Муси *(*Nabil, 2020*)*, «The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research» Дж. О’Флегерті та М. Лідді (*O’Flaherty, J.; Liddy, M., 2018)*, «Випереджаюча освіта для сталого розвитку: теоретико-методологічні засади» О. Висоцької *(Висоцька, 2015)*, колективної праці «Ukrainian E-Learning Platforms for Schools: Evaluation of Their Functionality» М. Женченко, О. Мельник та ін. *(Zhenchenko, 2022)*, «Роль хмарних технологій у розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів» І. Оксенюка *(Оксенюк, 2023)*, «Творчість в цифровому просторі. Можливості застосування в освітньому просторі» О. Наливайка та О. Ронжеса *(Наливайко, 2021)*, колективної монографії «Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи» за загальною редакцією Т. Васильєвої та Ю. Петрушенка *(Васильєва, 2022)*.

Використання хмарно орієнтованих технологій у освітньому контексті досліджує Н. Хміль. Вітчизняні науковці Н. Морзе, В. Биков, Т. Вакалюк, Т. Архіпова, М. Шишкіна, С. Литвинова, Т. Зайцева, О. Кузьминська, Г. Проценко, О. Спірін, Л. Соколова вивчали включеність «хмарних обчислень» до процесів цифровізації освіти. Серед зарубіжних учених, які займаються дослідженнями у галузі хмарних технологій, слід вказати таких: Л. Стрікленд, А. Вебер, А. Дженсон, Л. Гіллем, З. Вежговєц, М. Міллер, Д. Говорт, Н. Султан, К. Субременіан, Л. Елісон, Д. Геммерген. Значний внесок у концепцію «хмарних обчислень» зробив Д. Маккартні *(Оксенюк, 2023)*.

Більшість використаних наукових праць описують стан освіти в Україні та за її кордонами в «постковідну» епоху, коли усталилися тенденції

масової цифровізації освіти. З певними зауваженнями, поділяємо думку, що початок світових карантинних заходів був рубежем, на якому світові системи освіти зазнали безповоротних змін. У той же час не всі тенденції можна визнати позитивними.

Глобальна ініціатива сталого розвитку (Global Enabling Sustainability Initiative, GeSI) визначає якісну освіту як одну з головних його складових. В ній виділяється, що головне значення тут має електронне навчання *(GeSI, 2020:13)*. Адже зростання швидкості створення, організації, трансляції та відтворення інформації завдяки цифровим технологіям відкривають простір для розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, комунікативних і соціальних здібностей, більшої індивідуалізації та диференціації освітніх матеріалів, забезпечують вибір часу для їх опрацювання. Також створюють мотивацію для здобувачів освіти до опанування сучасними технологіями. Отже – надають освіті гнучкості, необхідної для вчасного реагування на проблеми в розвитку суспільства.

Зауважимо, що сталий розвиток передбачає не підтримання певного «ідеального» стану, а прогнозоване й безпечне розширення науки, інфраструктури, самого середовища життя людини в іще не освоєних напрямках. Наукоємність цих процесів потребує залучення фахівців, які отримали якісну й доступну освіту, що неможливо без їх системної державної підтримки.

Прийнята в грудні 2002 року Генеральною Асамблеєю ООН Резолюція «Про Декаду ООН з освіти для сталого розвитку, починаючи з 1 січня 2005 року» підтримана Постановою Кабінету Міністрів України № 634 від 26 квітня 2003 р. в «Комплексній програмі реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку, на 2003–2015 роки». Україна в березні 2005 року ввійшла до переліку держав, які підписали документ ООН про «Стратегію освіти для сталого розвитку». Підвищення доступності та якості освіти вказується серед головних цілей сталого розвитку. В цьому сталий розвиток має паралелі з концепцією суспільства знань. Вони мають спільні завдання з підтримки матеріального й духовного капіталу держав.

Теоретик менеджменту Пітер Дракер, прогнозуючи в 1966 році, як зміниться суспільство в недалекому майбутньому, запропонував термін «суспільство знань». Під ним розуміється таке суспільство, де економіка розвивається завдяки продукуванню нових знань і їх практичному використанню. Головним за значенням тут постає знання наукове. Відповідно освіта повинна змінитися, її здобувачі потребуватимуть орієнтуватися в науках, розуміти динаміку розвитку технологій, володіти іноземними мовами, крім читання, писання, рахування, необхідних для включеності до індустріального суспільства. Постійне оновлення знань

створює потребу в освіті впродовж усього життя. Зростає суспільний запит на мотивацію педагогом здобувачів освіти, більш індивідуальний підхід до кожного здобувача *(Drucker, 1993:198–209)*.

На 32-й Генеральній конференції ЮНЕСКО в Парижі 2003 року рекомендовано вживати термін «суспільство знань» замість «інформаційне суспільство», оскільки другий виділяє інформацію як головну цінність, тоді як перший наголошує на ролі людини як творця й споживача інформації, тобто вносить ідею гуманізму. При цьому зазначимо, що інформація є специфічним ресурсом, обсяг якого не зменшується при його використанні, проте корисність може зменшуватися. Тому, згідно з уточненням Пітера Дракера, інформація тоді є знанням, коли використовується практично, має конкретні результати *(Drucker, 1992:46)*. Для цього людина, що засвоює інформацію, повинна вміти правильно її застосувати, в тому числі творчим чином за зміни умов природного, техногенного, соціального довкілля.

Соціолог Джеймс Д. Райт із цього приводу зауважував, що освіта за таких умов є критично важливою. Проте перелічені вище зміни відбудуться тоді, коли настане «безпрецедентний економічний достаток і задоволення основних матеріальних потреб» *(Wright, 1978:270–273)*. Хоча вказані в цитаті обставини можна поставити під сумнів у контексті сучасності, сучасне суспільство в багатьох країнах, Україні зокрема, вже можна характеризувати як «суспільство знань» – через такі риси, як: потреба орієнтуватися в науковому знанні, динаміка технологічного розвитку, володіння іноземними мовами; поява безперервної освіти; автоматизація рутинних освітніх завдань *(Drucker, 1993:46)*.

Згідно з О. Висоцькою, сталий розвиток повинен підтримуватися випереджувальною освітою, головною метою якої є «сприяння становленню всебічно освіченої, соціально активної особистості, яка розуміє нові явища та процеси суспільного життя, володіє системою поглядів, моральних принципів, норм поведінки, які забезпечують готовність до соціально відповідальної та неперервної освіти у швидко змінюваному світі» *(Висоцька, 2015)*.

Випереджувальна освіта набуває ефективності за активного використання, нормалізації цифрових технологій як складових «цифрового повороту». Цей термін, зокрема, використовує Науково-дослідна інформаційна служба громадських досліджень та розвитку (CORDIS) Європейської Комісії, що стверджує: «використання цифрових технологій може сформувати надійне європейське середовище, у якому громадяни мають право діяти та взаємодіяти, а також сприяти економічному зростанню» *(CORDIS, 2012)*.

Такий термін також зустрічаємо в працях дослідника цифрових медіа Віма Вестери, де описано, як постійно зростаючий потік цифрових медіа

впливає на наше розуміння світу, занурюючи сучасну людину в середовище знаків і символів, які сприймаються з екранів, особливо в формі відео *(Westera, 2012)*. Власне, «поворот» полягає в тому, що, по-перше, одночасне створення та споживання інформації в ланцюжку *людина – людина* чи *людина – машина* відбувається за посередництва цифрових технологій, «нових» медіа, які надають цю інформацію в наочній формі на екранах комп'ютерних пристроїв (стаціонарні ПК, ноутбуки, смартфони, термінали тощо), а отримують через пристрої введення. Віртуальна та константна реальності в межах екрана постійно переходять одна в іншу, і це є постійним атрибутом цифрових технологій, чого не відбувалося з їх попередниками. По-друге, одночасне створення та споживання інформації при користуванні цифровими технологіями стає повсякденною активністю людини та прямо пов'язано з поширенням інтернету, швидкого доступу до більшості обсягу інформації, створеної людством *(Гребенюк, 2024:5)*.

Перевантаження сприйняття людини інформацією є типовою ситуацією сучасності. Тому зростає значення неперервної освіти, що давала б орієнтири в медійному просторі, наповненому текстами, візуальними образами, що представляють як факти, так і припущення та дезінформацію. Цифрові технології почасти замінюють раніші педагогічні технології, почасти пропонують нові засоби та методи. Завдяки швидкості в створенні, організації, трансляції та відтворенні інформації цифрові технології загалом здатні суттєво оптимізувати освітній процес через розвиток особистісних якостей здобувачів освіти, розвиток комунікативних і соціальних здібностей, індивідуалізацію та диференціацію освітніх матеріалів, можливість вибору часу для їх опрацювання, стимуляцію здобувачів освіти до опанування сучасними технологіями *(Гребенюк, 2024:5)*.

Цифровізація освіти стала популярною темою у наукових дослідженнях і публіцистиці з 2010-х років, проте підґрунтя для неї почали виникати ще наприкінці 1980-х із появою серійних персональних комп'ютерів. З другої половини 1990-х оформлюється освіта з використанням CD-ROM, аудіо-, відеокасет, інтерактивних програм, переходячи з поширенням доступу до інтернету до онлайнових курсів, використання додатків, освітніх відео, соціальних мереж, платформ-агрегаторів онлайнових курсів (сучасні представники – *Coursera, EdX* та ін.).

Цифровий поворот у цілому є тривалим періодом розвитку технологій, як і інші відомі «повороти» (лінгвістичний, візуальний, антропологічний). Але суть «повороту» полягає в тому, що певні ідеї, практики широко унормовуються, заміняючи чи значно витісняючи попередні з панівних позицій. Тому слід розрізняти передумови «цифрового повороту» та його прояви *(Гребенюк, 2024:5)*.

Передумовами є сама поява електронних комп'ютерів, їхня мініатюризація, поширення візуального інтерфейсу в людино-машинній взаємодій, пізніше – взаємодії людини з людиною за посередництвом комп'ютера. Важливою віхою став перехід у переданні інформації від «аналога» (радіо, ТБ) до «цифри». Ці процеси відобразилися на освіті, хоча спершу були за суттю наслідуванням традиційних освітніх практик. Наприклад, інтерактивна дошка, на якій можна малювати електронними «перами», стирати написане «губкою», транслювати на неї зображення через проєктор, є лише аналогом звичайної класної дошки. Відсканований чи сфотографований паперовий підручник за суттю є тим самим підручником, чию інформація перенесено на інший носій, а її сприйняття мало чим відрізняється.

У вказаних вище випадках, на нашу думку, не можна говорити про революційні зміни, про «цифровий поворот». Він настає тоді, коли застосування цифрових технологій перестає бути поодиноким, експериментальним або малопоширеним, а стає буденністю та відзначається системністю, витісняючи давніші медіа *(Гребенюк, 2024:6)*. Згідно з Вімом Вестерою, сучасні учні ростуть, занурившись у цифрові технології, та можуть дивуватися, чому не користуються у школі інструментами, якими користуються вдома. Школа все ще більше покладається на застарілі традиційні засоби навчання *(Westera, 2012:72)*.

Зазначимо, що еволюція цифрової освіти має історичну тенденцію поширюватися згори донизу в вертикалі освіти: від вузів до шкіл із внутрішнім поширенням цифрової компетентності від старших класів до початкових. Комп'ютерні тестування, використання електронних документів, медіаматеріалів фактично виникли з появою комп'ютерних класів при університетах і розповсюдилися на нижчих рівнях освіти.

Але вирішальним для «повороту» в цифровізації освіти стала пандемія COVID-19, коли освіта через карантинні заходи в світі була змушена різко та масово переходити в онлайнові форми. Тому період 2019–2023 років можна вважати часом, коли відбувся «цифровий поворот», ставши загальносвітовим і революційним явищем. Конкретні часові межі можуть різнитися, залежно від регіону, але про унормування цифрових технологій в освіті можна стверджувати як про один із головних наслідків карантинних заходів для світової спільноти *(Гребенюк, 2024:6)*.

Як повідомляє звіт GeSI за 2019 рік, до 2030 року електронне навчання, очікувано, загалом отримають 450 млн осіб у світі *(GeSI, 2020)*. Конкретні напрямки навчання різноманітні. На теперішньому етапі (перша половина 2020-х років) відбувається активне впровадження в освітню практику дистанційного навчання, хмарних технологій, соціальних мереж та соціальних медіа – як для проведення занять, так і організації роботи

педагогів. Такий підхід суттєво підвищує доступність та інклюзивність освіти, включаючи зменшення вимог до технічного оснащення, можливості вибору часу навчання та інструменти для осіб з обмеженими можливостями *(Гребенюк, 2024:6)*.

За переваг цифрових медіа перед традиційними з найважливіших складових підготовки стає розвиток цифрової компетентності. Перспективним способом вирішення завдань у сфері цифровізації освіти є впровадження хмарних технологій, які надають широкий спектр інструментів та ресурсів для створення й обробки освітньої інформації у зручній формі *(Висоцька, 2015)*.

Національним інститутом стандартів і технологій США (The NIST Definition of Cloud Computing) описано загальновизнане поняття «хмарні обчислення», під яким слід розуміти модель забезпечення повсюдного та зручного доступу на вимогу через мережу до спільного пулу обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм та сервісів) і які можуть бути швидко надані та звільнені з мінімальними управлінськими затратами та зверненнями до провайдера *(Mell, 2011:2)*. Поняття «хмарні технології» можна трактувати стисліше як сучасні ІТ-технології опрацювання даних, завдяки яким у користувача є можливість віддалено послуговуватися комп'ютерними ресурсами як інтернет-сервісами без використання локального програмного забезпечення для виконання різних прикладних завдань *(Хміль, 2021:159)*.

В освітньому процесі хмарні сервіси можуть стати у пригоді для розміщення навчальних матеріалів, створення цифрових портфоліо, організації спільної роботи над проєктами та здійснення електронного оцінювання. Наприклад, педагог може створити документ у хмарному сховищі, до якого учні матимуть доступ для спільного редагування та внесення своєї інформації. Такий підхід стимулює колективну роботу та співпрацю учнів, а також розвиває їхні цифрові навички *(Оксенюк, 2023:411)*.

Як зазначає С. Литвинова, завдяки таким ознакам, як мобільність, гнучкість, доступність, упровадивши хмарні технології, розв'язується низка проблем: при накопиченні великої кількості інформації легше структурувати дані, можна швидко віднайти потрібні документи, звільнитися від «паперової рутини», забезпечується своєчасність доступу до інформації всіх суб'єктів педагогічного процесу, можна організувати спільну роботу над проєктами *(Литвинова, 2013:23–25)*.

Мобільність хмарних сервісів виступає суттєвою характеристикою, що відкриває широкі можливості для розвитку мобільного навчання (m-learning). Завдяки їй учасники освітнього процесу отримують доступ

до навчальних додатків та інструментів на власних мобільних пристроях, що значно розширює просторові та часові рамки здобуття знань, виходячи за межі традиційних класів.

Хмарні сервіси, завдяки зручному та інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу, забезпечують віддалений доступ до платформи для створення, обробки та зберігання даних на серверах у мережі «Інтернет». Ця функціональність доступна з будь-якого пристрою, оснащеного веббраузером.

Упровадження хмарних сервісів відкриває нові можливості для безкоштовного та ефективного проєктування власних цифрових освітніх середовищ. Постійне розширення спектра доступних сервісів надає освітянам потужний інструментарій, що сприяє індивідуалізації освіти, дозволяє і зробити навчання більш персоніфікованим, і створювати масові освітні матеріали. Ці дві тенденції не взаємовиключні, а по-своєму раціональні в різних умовах і можуть паралельно здійснюватися через платформи цифрової освіти.

Зміни в освіті залежать від наявних ресурсів, що дуже різні в країнах, які розвиваються. Ресурси включають матеріальні блага, сировину, умови довкілля, але також важливе врахування соціального, культурного секторів *(UNESCO, 2021)*. Україна також належить до країн, які розвиваються, і, як описано в статті «“Суспільство знань”» як основа відновлення української освіти»», «пандемія COVID-19, а в 2022 – також воєнний стан через широку збройну агресію Росії, зумовили пришвидшення переорієнтації української освіти на онлайнові форми, дистанційність, більшу самостійність її здобувачів». Але це пришвидшення відбулося тому, що для нього вже були наявні ресурси, в тому числі організовані реформою НУШ *(Гребенюк, 2022)*, що може слугувати цікавим прецедентом для подальших досліджень освіти в країнах, які розвиваються. Закінчення карантинних заходів відкрило простір для оцінки освітніх втрат і спрямування освіти на розвиток тих технологій, які довели свою ефективність у кризовій ситуації *(Гребенюк, 2024:7)*.

В Україні діють такі освітні головні платформи, як *E-Preschool, НУМО, Learning.ua, All-Ukrainian online school, iLearn, LearningApps, Aikom, Bebbo, Learning Passport, Znayimo, Akelius, Duolingo, Ed Era, Prometheus, VUM online project*. Характерно, що для багатьох із них притаманна архітектура освітньої програми, заснована на традиційному очному навчанні з поділом здобувачів освіти на класи / групи під керівництвом педагога. В той же час педагог у сучасних умовах може приймати різні ролі: як учителя, наставника, тьютора, коуча, так і віддаленого автора освітніх матеріалів *(Гребенюк, 2024:7)*.

Запровадження, зокрема, дистанційного навчання, згідно зі статтею «Prospects and challenges of online education development in Ukraine», «дозволяє реалізувати принцип навчання протягом життя, створюючи безперервний шлях навчання. За останні кілька років дистанційна освіта набула значної популярності. В основному через переваги, які вона пропонує, включаючи можливість отримати ступінь під час роботи, ефективне використання часу та ресурсів, а також розширення додаткової освіти тощо» *(Shcherbschenko, 2023:89)*.

Результати аналізу, проведеного в статті «Ukrainian E-Learning Platforms for Schools: Evaluation of Their Functionality», показують, що більшість освітніх платформ мають схожі функціональні можливості *(Zhenchenko, 2022)*. Проте різноманітність використовуваних програм і сервісів зумовлює потребу їх категоризації. За дидактичною метою пропонуємо такий поділ цифрових освітніх технологій: 1) для створення та організації освітніх матеріалів; 2) зберігання освітніх матеріалів; 3) поширення освітніх матеріалів; 4) формування практичних умінь і навичок; 5) тренажерні, симуляційні технології; 6) технології оцінювання результатів освіти *(Гребенюк, 2024:7–8)*.

Більшість цих категорій можуть реалізовуватися як хмарні технології, забезпечуючи досягнення викладених нижче цілей.

Створення мережевого дидактичного забезпечення. Хмарні технології дозволяють не лише зберігати інформацію у сховищах, але й створювати нову та опрацьовувати її за допомогою інтегрованих у цю хмару інструментів. Станом на сьогодні існує дуже багато хмарних рішень для опрацювання різних видів навчальних матеріалів. Серед них можна виділити *Google Документи*, які входять до складу хмари *Google Workspace*, що дозволяють створювати, редагувати та спільно працювати над документами, таблицями, презентаціями і зображеннями. Декілька користувачів можуть працювати над одним документом одночасно, бачити зміни в реальному часі та взаємодіяти через коментарі. Інструменти *Microsoft Office 365* надають можливість працювати над текстовими документами у *Word*, презентаціями у *PowerPoint*, електронними таблицями в Excel, використовуючи веббраузери. Вони також підтримують спільну роботу над файлами, синхронізацію та комунікацію між користувачами. *Dropbox Paper* – це інструмент для спільної роботи над документами, який поєднує зручне редагування тексту з можливістю вставляти мультимедійний контент, таблиці, зображення та інші елементи. Він дозволяє спільно працювати над документами та обговорювати їх з командою *(Оксенюк, 2023:412)*.

Хмарні сервіси для створення мультимедіа надають користувачам доступ до онлайн-інструментів і ресурсів для створення, редагування

та спільного використання мультимедійного вмісту, такого як відео, зображення, аудіо та анімація *(Оксенюк, 2023:412)*.

Надійне збереження та резервне копіювання різного типу матеріалів, які можуть бути використані педагогами під час освітнього процесу. Хмарні сервіси дозволяють їм зберігати свої навчальні матеріали, документи, презентації, електронні таблиці для автоматизованих обчислень, зображення, відео та аудіо в хмарних сховищах. Це забезпечує зручний доступ до необхідних матеріалів з будь-якого пристрою, який має підключення до інтернету. Найпоширеніші інструменти такого типу: *Google Drive, Microsoft OneDrive, Dropbox, ICloud, Mega, Box.* Кожне з описаних сховищ має свої особливості та функціональні можливості, які можуть задовольнити різні потреби користувачів *(Оксенюк, 2023:412)*.

Хмарні інструменти для спільної роботи над документами дозволяють користувачам працювати над одним документом одночасно, редагувати його, коментувати, вносити зміни та спілкуватися в режимі реального часу. До таких інструментів можна віднести *Miro, Trello, Microsoft Whiteboard, Milanote, Padlet* для візуалізації навчальних матеріалів або сервіси створення інфографіки *Visme, Infogram, Piktochart (Оксенюк, 2023:413).*

Важливим складником освітнього процесу є ***діагностика та контроль засвоєних знань учнів.*** Для створення тестових завдань, опитувань та інших форм контролю можна використати хмарні сервіси *Google Forms, Microsoft Forms, SurveyMonkey, Typeform, ClassMarker (Оксенюк, 2023:414)*.

Сервіси для комунікації та співпраці в рамках команд і організацій, забезпечення відеоконференцій, чатів, спільних документів, календарів, інших інструментів для ефективної комунікації та роботи в реальному часі: *Microsoft Teams, Zoom, Slack, Discord, Google Meet (Оксенюк, 2023:415)*.

Формування цифрового освітнього середовища, за допомогою якого педагог може керувати інформаційними масивами даних. У цьому напрямку хмарні сервіси надають можливість проводити віртуальні, дистанційні заняття та налагодити взаємодію між учителями й учнями. Вони зазвичай містять інструменти для відеоконференцій, спільної роботи над проєктами, обміну повідомленнями. Прикладами сервісів для створення віртуальних класів є *Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle (Оксенюк, 2023:415).*

Із запровадженням цифрових технологій виявилися, поряд із перевагами, і недоліки. Посередництво цифрових технологій у взаємодії педагогів зі здобувачами освіти зумовлює формалізацію людиноцентричних засад освіти. Комунікація відбувається передусім через екран електронного пристрою (комп'ютерний монітор, екран смартфона), зміщується у візуальну знаково-символьну комунікацію. Наслідком є зниження

міжособистісної взаємодії, ініціативності, обмеження творчості доступними засобами, переважання вторинного досвіду над первинним особистим. Відповідно освіта зустрічає перепони в підтримці сталого розвитку. Її результатом стають менш здатні до адаптації, менш творчі випускники *(Гребенюк, 2024:8)*.

Вім Вестера висловився через це в передмові своєї книги «The Digital Turn: How the Internet Transforms Our Existence»: «Проблема в тому, що опосередковане спілкування принципово відрізняється від звичного для нас спілкування віч-на-віч. Цифрові механізми-посередники обмежують нашу можливості прямої перевірки щирості, достовірності та правдивості повідомлень. Вони ускладнюють розрізнення нами видимості та реальності, і ми, ймовірно, отримуємо від них викривлене й усічене уявлення про світ» *(Westera, 2012:6)*.

Поряд із цією проблемою відбувається ще одна: знецінення технологій, за якого на кожне завдання припадає декілька інструментів, чия альтернативність одне щодо одного мінімальна. Пов'язана з цим проблема полягає в оформленні традицій користуванні певним пакетом програм, сервісом. Така традиція мотивується звичкою, небажанням освоювати дійсні альтернативи. Особливо якщо певний інструмент проголошується керівництвом освітніх установ обов'язковим для використання *(Гребенюк, 2024:9)*.

Автори статті «Ukrainian E-Learning Platforms for Schools: Evaluation of Their Functionality» також вказують, що «важливою проблемою впровадження платформ електронного навчання в дистанційну освіту є відсутність чітких критеріїв оцінки їх якості» *(Zhenchenko, 2022:137)*. Зазначимо: для українських закладів вищої освіти проводилися оцінювання освітніх сайтів за різними технічними параметрами, що впливає на комфортність користування ними (кількість відвіданих сторінок за сеанс, середній час завантаження сторінки тощо), проте результати не дозволяють скласти уявлення про якість надаваної освіти. Також важлива проблема полягає в малому поширенні засобів виявлення плагіату. Набіль Муса зауважує, що в країнах, які розвиваються, багато учнів, батьків і вчителів не втручаються, коли відбувається списування, чи використовують неефективні засоби протидії (наприклад, апелюють до того, що учні, списуючи, обманюють своїх однокласників). Таке становище нерідко пов'язане з підходом до навчання, де перевага надається заучуванню замість критичного осмислення *(Nabil, 2020:70)*. Реалізація перевірки учнів на дотримання доброчесності недостатньо поширена в дистанційній освіті. Функція «античитерства» наявна лише на платформі *Classtime*. Виділяється й те, що «розробники платформ пропонують викладачам та студентам власний контент (набір тестових завдань, інтерактивні вправи,

теоретичні матеріали з окремих тем тощо), але цей контент не пройшов державну експертизу» *(Zhenchenko, 2022:134)*.

«Цифровий поворот» у освіті зумовлює потребу в інструментах, які забезпечують: створення й менеджмент різних курсів і груп; реєстрацію здобувачів освіти з використанням даних готових облікових записів; можливість спілкування як педагога з авдиторією, так і авдиторії між собою; ступінь взаємодії педагогічних працівників; розподіл ролей у авдиторії; доступ батьків до результатів завдань; можливість вести облік присутніх здобувачів освіти та їхнього прогресу; можливість перегляду власного прогресу здобувачами освіти; можливість створювати різні типи завдань; довідку з користування платформою; заздалегідь підготовані відповіді на поширені питання; документальне підтвердження проходження навчання; виявлення плагіату та інших проявів недоброчесності; сповіщення для педагогів і авдиторії; наявність інструментів доступності для осіб з особливими потребами; візуалізація досягнень *(Гребенюк, 2024:9)*.

Актуальною проблемою для української освіти залишається нерівномірність поширення інтернету та «низький рівень освіченості населення України у сфері застосування інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій у буденному житті, наявність застарілих підходів у навчанні здобувачів освіти та низька мотивація суб'єктів освітнього процесу щодо використання прогресивних інформаційно-комунікаційних технологій», що зберігається і в умовах російсько-української війни *(Васильєва, 2022:117)*.

Як наслідок відбувається втрата стимулів до запровадження інновацій, застарівання не тільки змісту освітніх матеріалів, а й форм їх подачі здобувачам (наприклад, електронні підручники з текстом без гіперпосилань). При цьому присутня проблема зловживання цифровими засобами в освітньому процесі. Особливо вона значуща для навчання дітей молодшого шкільного віку. Схильність до подачі інформації малими порціями, стисненим змістом, її повсюдна візуалізація знецінюють великі тексти, утруднюють розвиток абстрактного мислення й творчості. Лишаються актуальними проблеми дотримання критеріїв значущості та надійності освітньої інформації, її фільтрації. У той же час, як підсумовано в статті «Творчість в цифровому просторі. Можливості застосування в освітньому просторі», варіативна освітня діяльність, до якої залучено різні цифрові засоби й технології, міститься серед найперспективніших напрямів реалізації творчості в цифровому просторі *(Наливайко, 2021)*.

Недостатня увага приділяється проявам «цифрового повороту», що полягають у зміщеній функціональності організму користувачів цифрових пристроїв. Під нею розуміємо виконання дій з віртуальними об'єктами

за посередництва пристроїв введення, як-от комп'ютерної мишки, клавіатури, сенсорного екрана. Маніпуляції з об'єктами відбуваються з використанням неприродних рухів. Скажімо, рух у тривимірному просторі задається рухом мишки чи пальця по площині столу або екрана. Інструменти малювання цифрової графіки відрізняються за ефектом на екрані, проте контролюються однаковими діями з мишкою чи графічним планшетом. У той же час візуалізація дво- та тривимірних фігур і об'єктів, як вказано в статті Набіля Муси, є серед головних проблем досягнення якісної освіти в країнах, що розвиваються *(Nabil, 2021:71)*.

Слід виокремити проблему захисту інтелектуальної власності та захисту персональних даних, збереження особистого простору педагогів і здобувачів освіти. З нею пов'язано комп'ютерне піратство, використання неліцензійного програмного забезпечення освітянами та здобувачами освіти, що формує безвідповідальне ставлення до поширення й споживання цифрових продуктів. Онлайнові платформи та сервіси (зокрема, платні, що працюють за підпискою) в цьому випадку є вигідною альтернативою. Вони не дозволяють неправомірно привласнювати чужу інтелектуальну власність, постають важливим засобом для досягнення цілей сталого розвитку, відповідаючи при цьому баченню майбутнього освіти ЮНЕСКО *(UNESCO, 2021)*. У той же час слід зазначити, що, згідно з аналітикою ЮНІСЕФ, 75 % держав не мають взагалі чи не мають надійних даних щодо відслідковування стану виконання цілей сталого розвитку в освіті *(UNICEF, 2018)*.

Зауважимо, що заходи, призначені підтримати освітній процес у кризових умовах, не повинні після закінчення кризи автоматично визнаватися кращими за докризові. Формування нових понять про норми в освіті потребує детальних міждисциплінарних досліджень, які виявлятимуть найбільш життєздатні в нових умовах методики, практики, технології й т. ін. Для ефективності цього процесу потрібні не тільки інновації, а також їх регулювання, планування розвитку, оцінка ризиків *(Гребенюк, 2024:11)*.

Становлення «суспільства знань» і підтримка сталого розвитку мають паралелі та спільні цілі, пов'язані з доступністю та якістю освіти. Їхнє досягнення потребує переходу від репродуктивного до креативного передавання знань. Зростання частки цифрової освіти закономірне, оскільки саме вона здатна достатньо швидко реагувати на зміни в природному, техногенному та соціальному довкіллі. Цифрова освіта робить суттєвий внесок у сталий розвиток, але також змінює підхід до створення й споживання інформації, який визначатиме умови життя освітян і здобувачів освіти в майбутньому *(Гребенюк, 2024:11)*.

Зростання обсягів інформації і швидкості комунікацій впливає на сприйняття світу, змінює поведінку та, зрештою, трансформує саме середовище і спосіб життя людини. Це середовище, що є комбінацією природних, техногенних та соціальних чинників, дедалі більше представляється людині не в особистому сприйнятті, а в відображенні, поданому через цифрові медіа. Ця обставина та складність сучасного світу потребує не просто кількаступеневого надання знань, а їх регулярного оновлення та навчання того, де ці знання шукати й продукувати самостійно. Тобто освіта протягом життя стає критерієм успішного існування *(Гребенюк, 2024:11)*.

«Цифровий поворот» полягає як у широкому переведенні інформації в цифрову форму, так і в комплексних змінах інфраструктурного, управлінського, культурного характеру, що роблять сприйняття й оперування інформацією за посередництва цифрових технологій повсякденною практикою, частиною буденної активності пересічної людини *(Гребенюк, 2024:11)*.

«Цифровий поворот» включає переорієнтацію в підході до створення та споживання освітньої інформації. Це не цінна сама по собі інформація, а конкретне знання, що має практичне застосування. Тим самим вона набуває іншої якості в етичному, правовому, технічному, інфраструктурному, організаційному та соціальному аспектах – як головний ресурс. Цифрова освіта стає органічною частиною життя суспільства та умовою його сталого розвитку *(Гребенюк, 2024:11)*.

Передумови «цифрового повороту» охоплюють практично всю історію електронної обчислювальної техніки, але початок припадає на нещодавню сучасність. Зручною датою відліку є старт світових карантинних заходів 2019 року, за яких освіта була змушена швидко переходити в онлайнові форми. Це дало поштовх до розвитку онлайнових платформ, сервісів. Хоча вони суттєво сприяють побудові через освіту більш безпечного, передбачуваного майбутнього, проявами «цифрового повороту» є і негативні явища. Головні з них: слабкий контроль якості освітніх матеріалів, зменшення мотивації до особистої творчості в навчанні, знецінення раніших форм подачі інформації. Вивчення цих явищ важливе для підвищення ефективності освіти, побудови такого суспільства, що раціонально використовує інформаційні ресурси – природні й людські, реалізує замість «інформаційного суспільства» – «суспільство знань» *(Гребенюк, 2024:12)*.

Практика показує, що коли цифрові технології проникають до буденного життя без належного контролю, це спричиняє більший інформаційний хаос. У такій ситуації вкрай важливо, щоб науково-технічні досягнення супроводжувались адекватним застосуванням їх у суспільстві.

В пріоритеті повинні бути не самі технічні інновацій як такі, а використання їх людиною, як на рівні індивіда, так і спільнот. Для цього освіта повинна керуватися як цінностями доступності інформації й засобів її відтворення та поширення, так і якості, безпечності, здатності ефективно використовуватися людиною за мінливих обставин, перетворюючи ці обставини з перепон на можливості.

Список використаних джерел:

Васильєва, Т. А., Петрушенко, Ю. М. (Ред.) (2022). *Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи*. Суми: Сумський державний університет.

Висоцька, О. (2015). Випереджаюча освіта для сталого розвитку: теоретико-методологічні засади. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 1–3.

Гребенюк, А. В., Оксенюк, І. Л. (2024). «Цифровий поворот» в освіті у контексті сталого розвитку суспільства, *Інформаційні технології та засоби навчання*, 100, 2.

Гребенюк, А. В. (2022). Суспільство знань як основа відновлення української освіти. *Управління якістю освіти в умовах реалізації формули НУШ: збірник матеріалів наук.-практ. конференції* (Упорядн. М. О. Сташенко). Луцьк: ВІППО.

Литвинова, С. Г. (2013). Віртуальна учительська за хмарними технологіями. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2.

Наливайко, О., Ронжес, О. (2021). Творчість в цифровому просторі. Можливості застосування в освітньому просторі. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 11. URL: doi: 10.28925/2414-0325.2021.119.

Оксенюк, І. Л. (2023). Роль хмарних технологій у розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів. *Перспективи та інновації науки*, 12. URL: doi: 10.52058/2786-4952-2023-12(30)-407-417.

Хміль, Н. А. (2021). *Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі* (Дисертація д.н.). Донбаський державний педагогічний університет, Харків.

CORDIS (2020). *Digital TuRn in EUrope: Strengthening relational reliance through Technology*. URL: https://cordis.europa.eu/project/id/101007820.

Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Taylor & Francis Group, URL: doi: 10.4324/9780080938257.

GeSI (2020). *System transformation*: How Digital Solutions Will Drive Progress Towards The Sustainable Development Goals. URL: http://systemtransformationsdg. gesi.org/160608_ GeSI_SystemTransformation.pdf.

Mell Peter, Grance Timothy (2011). The NIST Definition of Cloud Computing. *Recommendations of the National Institute of Standards and Technology: NIST Special Publication 800–145*. URL: http://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/ nistspecialpublication 800-145.pdf

Nabil, M. (2020). Effects of Quality Education on Sustainability in Developing Countries. *Global Approaches to Sustainability Through Learning and Education*. URL: doi: 10.4018/978-1-7998-0062-0.ch005.

O'Flaherty, J., Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research, Environmental Education Research. *Environmental Education Research*, 24, 7, URL: doi: 10.1080/13504622.2017.1392484.

Patru, M., Balaji, V. (2016). *Making Sense of MOOCs*: A Guide for Policy-Makers in Developing Countries. Paris, UNESCO.

Shcherbschenko, V., Sluisarenko, A. D. (2023). Prospects and challenges of online education development in Ukraine. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*, T. 2. URL: doi: 10.55643/ser.2.48.2023.496.

UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?. Paris, UNESCO. URL: doi: 10.54676/XJFS2343.

UNICEF (2018). *Progress for Every Child in the SDG Era. UN Plaza*, New York, NY.

Westera, W. (2012). *The Digital Turn: How the Internet Transforms Our Existence*. AuthorHouseUK.

Wright, J. D. (1978). The Political Consciousness of Post-Industrialism. *Contemporary Sociology*, 7, 3. URL: doi: 10.2307/2064449.

Zhenchenko, M., Melnyk, O., Prykhoda, Y., Zhenchenko, I. (2022). Ukrainian E-Learning Platforms for Schools: Evaluation of Their Functionality. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23. URL: doi: 10.19173/irrodl.v23i2.5769.

4.2. Формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти

(Наталія Рубльова, https://ORCID.org/0000-0001-8341-7095)

Глибокі трансформації сфер суспільства на усіх рівнях, як на глобальному, так і на державному, що приводять до створення та розвитку інноваційного цифрового середовища життєдіяльності людини, привели до трансформації вимог системи освіти та зміни парадигми компетентностей педагогів, що зумовило включення цифрової компетентності до переліку ключових.

Сучасний світ багато в чому трансформувався під впливом бурхливого розвитку цифрових технологій: для нього характерні глобалізація виробництва та споживання, разом із тим раніше не зустрічалися загрози й приватного життя в ньому, експресциркуляція знань, відомостей, новин за рахунок миттєвої передачі на будь-яку відстань довільного обсягу текстів, зображень та звуків, виникнення нових професій, нових стилів життя, пов’язаних із застосуванням і розвитком інформаційних технологій.

Такі глобальні зміни в сучасному суспільстві, перспективи розвитку цифрової освіти висувають високі вимоги до формування умінь педагогів обробляти значні обсяги інформації. В умовах їх стрімкого зростання саме перед педагогом, для якого інформація є предметом його професійної діяльності, постає низка складних психологічних, соціальних та інтелектуальних завдань. Унаслідок стрімких змін у галузі цифрових технологій йому належить у найкоротші терміни засвоювати нові здатності,

знання, вміння і способи діяльності, тим самим розвиваючи свою цифрову компетентність.

Необхідно також ураховувати й той факт, що широкомасштабне використання цифрових засобів у повсякденній професійній діяльності педагога видозмінює процеси його майстерності, які набувають більш вираженого творчого забарвлення, можливості ширшої комунікації і співпраці, доступу до різноманітних баз даних.

Таким чином, педагоги повинні володіти уміннями швидкої і багатопланової обробки, зберігання, подання та інтерпретації інформації, її застосування в освітньому процесі за допомогою цифрових засобів. У сьогоднішніх умовах професійної діяльності, як правило, ці вміння формуються, але це формування здебільшого відбувається стихійно, без належної системи. Створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти, в умовах занурення в яке відбувається формування цифрової компетентності педагогів, їхньої готовності до застосування цифрових засобів, вимагає поглибленого аналізу усіх аспектів цього формування, котрі включають у себе готовність і мотивацію педагогів до провадження професійної діяльності та розвиток власної цифрової компетентності, знання ергономічних аспектів використання цифрових технологій.

Такі зміни базуються і знаходять відображення у низці європейських та українських законодавчих, нормативних документів: у рекомендаціях «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя», опублікованих Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу, цифрові навички визначаються як базові, нарівні з навичками читання, письма, лічби тощо; у рекомендаціях «Дослідження в освіті та подальші перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» *(Організація Об'єднаних Націй, 2015)* виокремлено, що «цифрові технології повинні інтегруватись у програми підготовки фахівців, стати загальноприйнятим інструментом, використовуваним упродовж усієї педагогічної кар'єри, яка потребує систематичного професійного розвитку».

У документі «Цифровий порядок денний України 2020» (2020) серед ключових цілей розбудови інформаційно-цифрового суспільства визначено саме цифровізацію освіти. Що стосується реформування загальної середньої освіти, то реалізація державної політики відобразилася у Концепції «Нова українська школа» (НУШ), де зазначено, що реформування загальної середньої освіти України передбачає передусім перехід до педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу, що в свою чергу вимагає ґрунтовної підготовки педагогів за новими інноваційними методиками навчання, зокрема інформаційно-комунікативними

технологіями *(Концепція, 2016)*. Тож важливо, щоб сучасні педагоги не лише досконало володіли знаннями у своїй конкретній предметній галузі, але й мали високий рівень цифрової компетентності, були обізнаними в царині цифрових технологій, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю.

На державному рівні затверджено «Концепцію формування цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр.», де під цифровізацією розуміють насичення фізичного світу цифровими пристроями, технологіями, засобами та налагодження інформаційно-комунікаційного обміну між ними, що уможливлює активну взаємодію віртуального й фізичного просторів, тобто створює кіберфізичний простір *(Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації, 2018)*.

Отже, актуалізацію проблеми розвитку цифрової компетентності педагогів можна інтерпретувати декількома мотивами: економічними (реакція на умови сучасного ринку праці, оскільки цифрове суспільство вимагає застосування нових видів професійної діяльності); освітніми (реалізація умов реформування освітньої галузі відповідно до Концепції НУШ). У такому контексті стратегічним завданням реформування української системи освіти постає перетворення кількісних показників освітніх послуг у якісні, що суттєво змінює підходи до професійної підготовки педагогів. У численних наукових дослідженнях методів, шляхів і механізмів підвищення рівня кваліфікації педагогів в останні роки науковцями обґрунтовується теза, що підготовка педагога повинна відповідати швидкозмінним сучасним освітнім вимогам. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що цифрові знання мають стати продуктивною силою, педагоги повинні сформувати важливі компетентності через опанування та використання таких знань.

Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу світу» (2014) та «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012) регламентують відчутні зміни, нові вимоги стосовно надання освітніх послуг, створення освітніх продуктів, зокрема й до рівня формування цифрової компетентності та опанування педагогами інноваційними цифровими технологіями. Спираючись на вищезазначені документи, Кабінетом Міністрів України схвалено «Концепцію розвитку цифрових компетентностей до 2025 року» (2021), що підкреслює особливу важливість цієї теми для українського суспільства. Якщо конкретизувати згадані зміни, то Законом України «Про освіту» віднесено інформаційно-комунікаційну (цифрову) компетентність до ключових компетентностей, необхідних будь-якій особі для успішної життєдіяльності в сучасному соціумі. Цифрову компетентність Державний стандарт базової середньої освіти

«Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» визначає такою, що включає: активне та усвідомлене використання цифрових технологій для професійного розвитку і комунікування; безпечне й ергономічне застосовування цифрових технологій в освітньому процесі та приватному існуванні *(Офіційний вісник України, 2020, № 81, ст. 2615)*. Створення та реалізація єдиної національної програми навчання цифрових компетенцій як одне з пріоритетних завдань для розвитку цифрової економіки, визначено й «Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки» *(Офіційний вісник України, 2018, № 16, ст. 560)*. Про відчутний вплив на розвиток економіки означених і зреалізованих на державному рівні заходів щодо формування цифрових компетентностей громадян та їх сприяння посиленню конкурентоспроможності країни в цілому свідчить і досвід європейських країн.

Зокрема, як чітко сформульовано у Європейській рамці цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu 2.0), цифрова компетентність – це не лише технічні навички, але й опис того, які цифрові технології та як можна використовувати для освіти й навчання. Так, цифровою компетентністю там визначено динамічне поєднання знань, умінь, навичок, поглядів, індивідуальних якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що характеризує здатність індивіда успішно функціонувати у суспільстві, провадити професійну та навчальну діяльність із використанням означених технологій *(DigCompEdu, 2017)*.

При цьому стрімка цифровізація суспільства в цілому й освітньої галузі зокрема породжує комплекс суперечностей, які потребують негайного вирішення:

– між соціальним замовленням на розвиток цифрової компетентності педагогів та недостатньо ефективною його реалізацією;

– між необхідністю неперервного самовдосконалення цифрової компетентності педагогами, що актуалізується стрімкою цифровізацією освіти, та реальною їх неготовністю до цього;

– між наявністю різноманітної інформації й теоретичною невизначеністю її сутності стосовно використання для формування цифрової компетентності педагога, а також необґрунтованістю необхідного й достатнього рівня компонентів цифрової компетентності та нерозробленістю методики їхнього формування.

Основними проблемами в питанні розвитку цифрових компетентностей педагога, які потребують розв’язання, є відсутність:

– правового регулювання питань розвитку цифрових компетентностей педагога;

– систематизованих підходів до визначення рівня цифрової компетентності педагогів у професійних стандартах та унормованих вимог до навчальних матеріалів, освітніх програм із розвитку цифрової компетентності фахівців у системі освіти;

– комплексу показників прояву для моніторингу рівня розвитку цифрових умінь та системи сертифікації рівня цифрових компетентностей педагогів.

Означені проблемні питання досліджуються українськими та зарубіжними вченими: теоретичні основи функціонування системи цифрової освіти, її методологію, педагогічні підходи до навчання обґрунтовано в розвідках В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, Р. Гуревича, В. Лугового, О. Савченко, М. Фіцули, А. Ягупова та ін.

Механізми цифровізації освітньої галузі країн світу (Європейського Союзу, США, Канади, Швейцарії та інших) проаналізовано в наукових розвідках В. Бикова, О. Білоус, О. Гриценчук, І. Іванюк, В. Артеменка, О. Кравчини, І. Малицької, О. Овчарук, Т. Радченко, Н. Сороко та ін. Закордонні дослідники К. Ала-Мутка (Kirsti Ala-Mutka), М. Джорас (M. Joras), А. Мартін (A. Martin), Дж. Пайментел (J. Pimentel), Дж. Романі (J. Romani), К. Свон (K. Swan), С. Скотт (S. Scott), Л. Туркал (L. Turkal), А. Феррарі (A. Ferrari) та інші, що вивчали зміст і структуру цифрової компетентності, обґрунтували її важливість як ключової та довели необхідність й актуальність її формування в усіх категорій громадян шляхом активного та ефективного повсюдного використання цифрових технологій у комунікації, праці, суспільному житті, побуті.

У працях В. Бикова, О. Буйницької, Н. Морзе, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Гаврілової, О. Співаковського, Р. Гуревича, М. Жалдака, А. Карачяна, М. Козяра, А. Краснякової, Л. Пєтухової, О. Пшеничної, О. Спіріна, Я. Топольника та інших розглянуто використання комп'ютера, цифрових та інфокомунікаційних технологій в освітньому процесі, особливості професійної підготовки педагогів в умовах інформаційно-освітнього, цифрового середовища.

Дослідженню суті та структури поняття «цифрова (інформаційно-цифрова) компетентність», поступовій еволюції понять від «інформаційна компетентність», що трансформувалася в «інформаційно-комунікаційну компетентність», до «цифрової компетентності» присвячено праці Р. Александрова, М. Антонченка, Л. Благодир, Л. Гаврілової, І. Гребеник, К. Гринчишиної, І. Данченко, О. Іваницького, І. Іванюка, М. Кириченко, С. Литвинової, О. Овчарук, О. Рассказової, Г. Сакунової, Ю. Сенько, О. Сисоєвої, Н. Соколової, Г. Солдатової, О. Трифонової та ін.

Різні аспекти проблеми стосовно впливу цифрових технологій на навчання, на розвиток пізнавальної активності учнів, на способи мислення та діяльності, на переваги цифрових технологій в індивідуалізації й диференціації освітнього процесу, його інтенсифікації та змістового наповнення, реалізації його творчого, креативного та розвивального характеру розкрили М. Акопова, І. Альохіна, В. Андрєєв, А. Атабаєв, Ю. Биков, Т. Брусінова, Н. Волкова, В. Горбенко, В. Заболотний, Н. Карчевська, Г. Клейман, Г. Козлова, Л. Невуєва, М. Поснова, Г. Рубіна, Сазонов, Т. Сергеєва, О. Таракаєва та ін.

Аналіз наукових досліджень підтверджує, що проблема формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти не поставала предметом цілісного вивчення.

Попри продуктивність і значущість представлених у науковій літературі досліджень, необхідність студіювання порушеного аспекту аргументовано наявністю суперечностей:

– *соціально-професійного характеру* – між посиленими вимогами сучасного суспільства до формування цифрової компетентності педагогів, декларуванням в освітньому просторі ідей цифровізації освіти та реальними можливостями повноцінного забезпечення означеного процесу в умовах традиційної системи освіти, недостатньо вирішуваними реальними можливостями закладів післядипломної освіти;

– *особистісно-професійного характеру* – між нагальною потребою педагога у сформованій цифровій компетентності та нерозробленістю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов;

– *науково-методичного характеру* – між необхідністю організації неперервного навчання і професійного зростання впродовж усього життя в середовищі неперервної освіти та відсутністю відповідного навчально-методичного й технологічного забезпечення цього процесу і залучення ресурсів неформальної / інформальної освіти у закладах ППО.

Проблема формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти має багато аспектів, а її багатоаспектність вимагає комплексного аналізу з різних точок зору усієї множини площин цифровізації освітнього процесу та пов’язаних з ними особливостей професії педагога, змін і напрямків розвитку, котрі проявляються у нових методах, формах і засобах освітянської професійної діяльності. Великий діапазон граней цієї проблеми передбачає потребу розглядати механізми цифровізації на різних рівнях: світовому, державному, регіонально-галузевому та на рівні діяльності педагога. Тому розгляд проблеми формування цифрової компетентності в середовищі післядипломної освіти варто розпочати з аналізу змісту основних понять, пов’язаних із терміном «цифровізація».

Розглядаючи дефініцію «цифровізація», звернемося до праці О. Сосніна, що трактує це поняття у вузькому і широкому його розумінні. У вузькому розумінні цифровізація означає перетворення інформації в цифрову форму, яке переважно веде до зниження витрат, створення нових можливостей і т. ін. У широкому розумінні цифровізація як цифрова трансформація інформації супроводжується ефективним використанням її результатів, охоплює усі сфери життєдіяльності суспільства, передбачає, що всі користувачі мають відповідні цифрові навички для роботи в цифровому середовищі, а результати цифрової діяльності перебувають у вільному доступі *(Цифровізація як нова реальність України, 2020)*.

Саме визначення поняття «цифровізація освіти» ще не має єдиного тлумачення, наразі С. Сисоєва розглядає його і як засіб дієвої передачі інформації та знань до учнів, і як знаряддя створення навчальних матеріалів, і як інструмент ефективного способу навчання, і як засіб побудови нового освітнього середовища *(Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети, 2021)*.

Переваги цифрової трансформації освіти очевидні, адже це забезпечення сприятливих умов для реалізації:

– розвитку умінь самоосвіти виділяти найбільш актуальний матеріал для власного розвитку;

– посилення мотивації до самоосвіти та саморозвитку, побудови власної освітньої траєкторії;

– охоплення різноманітної аудиторії (наповнення матеріалу стає персоналізованим), забезпечення співпраці, комунікації та консолідативності;

– формування мобільності особи, умінь швидко адаптуватися до змін та навчання у комфортному темпі, з оптимальним використанням часу.

Отже, цифровізація забезпечує якісний перехід освітнього процесу від «освіти для всіх (загальної, типової, унормованої) до освіти для кожного (диференційованої, персоналізованої, доступної)». Завдяки цьому відбувається розбудова сучасного інноваційного освітнього простору, в якому реалізовано умови, необхідні для оволодіння ключовими (надпрофесійними) компетенціями, зокрема цифровою. Цифровізація освіти також передбачає принципово новий формат інформаційно-освітнього середовища, в основі якого – цифрові технології, що забезпечують більш ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, підвищення його якості та доступності, розвиток цифрових навичок.

Цифровізація освіти передбачає: перетворення освітніх матеріалів, навчального вмісту в цифровий формат та створення інформаційних баз знань у вільному доступі; максимально можливе перенесення освітнього

процесу в цифровий простір і всебічне використання хмарних технологій для організації навчання, управління освітнім процесом; широке застосування відкритих електронних освітніх ресурсів.

Отож, з огляду на цифровізацію можна виділити такі перетворення в освітній сфері:

– якісно змінюється взаємодія педагога й учнів на основі стимулювання інноваційних форм групової роботи, створюється особистий зворотний зв'язок між учителем і учнем;

– стає можливим проведення навчального процесу безвідносно до місця перебування усіх учасників навчального процесу та змінюються підходи до управління часом;

– учні та педагоги отримують не тільки розширений доступ до освітнього контенту, але і змогу самостійно його створювати.

Відповідно, викликом сучасного діджиталізованого суспільства є мотиваційна, знаннєва та технічна готовність педагогів до цифрового перетворення, загальної трансформації освітнього процесу, вміння проєктувати індивідуальну освітню траєкторію, здатність формувати власну цифрову компетентність та організовувати сучасний процес педагогіки партнерства із залученням цифрових технологій.

Загальна інформатизація суспільства зумовлює суттєві зміни в освітній діяльності педагога. Внаслідок таких змін постає актуальна проблема створення та використання нових підходів і методів, спрямованих на покращення якості підвищення кваліфікації педагогів в умовах інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти. Але відчутною є недостатність досліджень, пов'язаних з організацією освітнього процесу саме у площині післядипломної освіти, у контексті технічних засобів, які доступні педагогам для створення зазначеного середовища.

А. Яновський розглядає поняття «інформаційно-освітнє середовище» як змінювану педагогічну систему, яка містить не тільки інформаційні освітні ресурси, цифрові засоби та технології навчання, педагогічні методи, різні засоби керування освітнім процесом, а враховує й способи дієвої організації та змістове наповнення професійного та особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу *(Яновський, 2020)*.

Тому основним у будь-якому інформаційно-освітньому середовищі є його наповнення – «інформаційне, освітнє, комунікативне, діагностуюче, особистісно-розвиваюче і рефлексивне полікомпонентне» *(Яновський, 2020)*.

У більшості наукових розвідок інформаційно-освітнє середовище поділяється на два складники: суб'єкти та об'єкти. Суб'єктами є як отримувачі освітніх послуг, так і надавачі, об'єктами виступають технічні

й технологічні засоби навчання, інструменти, форми, методики, підходи до освітнього процесу, організаційні та управлінські механізми керування освітнім процесом, різноманітні способи комунікації. Тобто об'єкти у цьому розумінні – носії інформації та відповідні навчально-методичні, дидактично-організаційні дії, котрі, будучи опанованими і перетвореними свідомістю суб'єктів, трансформуються у процесі освітньої діяльності в певні якості конкретної особи, як-от світогляд, систему цінностей та мотивацій, компетенції, знання, вміння, навички і т. ін.

Робота в інформаційно-освітньому середовищі змінює ролі його учасників (суб'єктів): у центрі навчання виступає той, хто навчається, зі своїми мотивами, цілями та індивідуальними особливостями. Всі організаційно-методичні питання (структура освітнього процесу, використання конкретних форм, прийомів, засобів та ін.) віддзеркалюються крізь призму особистості, що навчається: її потреби й здібності.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна означити, що інформаційно-освітнє середовище післядипломної освіти – це сукупність інформаційних технологій та сучасних педагогічних здобутків, що має привести до найкращого ефекту у процесі підвищення кваліфікації педагогів.

Крім того, інформаційно-освітнє середовище забезпечує реалізацію таких функцій:

– *інформаційно-комунікаційну*, яка забезпечує підтримку зв'язків у самому середовищі, а також зовнішнім інформаційним простором, що уможливлює відкритий та рівний доступ до інформації усіх учасників освітнього процесу і створює сприятливі умови для ефективного інформаційного обміну;

– *інтерактивно-культуроформувальну*, пов'язану з етикою роботи з інформацією, інформаційною культурою та допомагає реалізовувати внутрішні й системні комунікативні зв'язки;

– *розвивально-координувальну*, котра спрямована на розвиток особистих якостей конкретного суб'єкта, але дозволяє представляти у взаємозв'язку загальний зміст наповнення середовища, адресований різним суб'єктам освітнього процесу;

– *професійно-орієнтувальну*, що орієнтує суб'єкта на профіль його фахової діяльності та необхідні для її виконання набори знань, цілі та установки.

Як свідчать дослідження В. Кременя *(Кремень, 2006)*, Р. Гладишевського *(Гладишевський, 2009)*, В. Бикова *(Биков, 2010)*, В. Ороса *(Орос, 2015)*, Л. Покроєвої *(Покроєва, 2013)*, Л. Макаренко *(Макаренко, 2012)*, З. Градецької та Г. Крупської *(Гадецька, Крупська, 2019)*, С. Сисоєвої *(Сисоєва, 2019)* та ін., необхідний потенціал для розбудови інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти

містять відповідні методики навчання на основі цифрових технологій, адже вони забезпечують індивідуалізацію навчання, диференціацію щодо власних здібностей та інтересів тих, хто підвищує кваліфікацію, розвивають самостійність і креативність, надають доступ до джерел інформації, уможливлюють використання комп'ютерного моделювання різноманітних процесів та об'єктів і т. ін.

Таким чином, ідеться перш за все про створення та застосування дієвого інформаційно-освітнього середовищі в площині післядипломної освіти особисто здобувачами знань, застосовуючи неперервне навчання як засіб життєдіяльності людини, процес набуття ними необхідних наборів знань, компетентностей, за потребою їх виникнення, що відбувається постійно впродовж усього життя людини. Отже, чим різноманітнішим буде середовище післядипломної освіти, тим ефективнішим стане процес неперервного навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного педагога, сфери його професійних інтересів, здібностей, суб'єктивного досвіду, який сформовано протягом трудової діяльності.

Різноманітні аспекти організації інформаційно-освітнього середовища, прийоми й методи його створення та механізми функціонування студіювалися у працях В. Бикова *(Биков, 2010)*, М. Братко *(Братко, 2015)*, О. Буйницької та Н. Морзе *(Морзе, Буйницька, 2017)*, К. Колос *(Колос, 2014)*, *(Колос. 2013)*, М. Смульсон *(Смульсон, 2012)* та ін.

Так, М. Смульсон описує процес створення сучасних освітніх систем як створення відповідних освітніх середовищ, а інформатизацію освіти – як процес створення розвиненого інформаційно-освітнього середовища, тому що такий процес тісно пов'язаний не лише з наповненням відповідної матеріально-технічної бази, а й із формуванням принципово нових механізмів педагогічної діяльності в умовах такого інформаційно-освітнього середовища *(Смульсон, 2012)*.

Розробка дієвих програм неперервного навчання повинна базуватися на координації і спільних зусиллях відповідних установ на всіх рівнях освіти (базової, фахової, післядипломної). Адже під дефініцією «неперервна освіта» ми розуміємо послідовну, цілеорієнтовану, спрямовану на досягнення нових та удосконалення раніше набутих знань, умінь і навичок діяльність, як у середовищі формальної, неформальної, інформальної освіти, так і самоосвіту.

Інформаційно-освітнє середовище післядипломної освіти, у площині якого будемо розглядати формування цифрової компетентності педагогів, містить три складники: організаційний, змістовий та технологічний.

До першого, організаційного, віднесемо структури інститутів післядипломної педагогічної освіти, що забезпечують підтримку

і функціонування відповідного середовища та сукупність законодавчих, нормативно-правових документів.

До другого, змістового складника можемо віднести цифрові, електронні, інформаційні та медіаресурси різного характеру (навчального, освітнього, наукового, дидактичного, методичного, діагностичного, енциклопедичного та довідкового).

Різноманітні засоби інформаційної взаємодії, комунікації всіх суб'єктів освітнього процесу на базисі побудованої ІТ-інфраструктури закладів післядипломної освіти та доповнених онлайн-ресурсами (платформи дистанційного навчання, хмарні сервіси, програми для відеоконференцій, сайти закладів та блоги викладачів) – належать до технологічного складника.

Післядипломна педагогічна освіта є важливим компонентом освітньої системи у розрізі неперервної освіти, оскільки забезпечує створення необхідних умов для безперервного професійного розвитку, кваліфікаційного зростання, інноваційного перетворення всієї освітньої галузі відповідно до потреб суспільства, а нестримний розвиток цифрових технологій потребує систематичного підвищення кваліфікації педагогів, їхніх професійних компетентностей, цифрової зокрема.

Основою сучасної системи післядипломної педагогічної освіти є три ключові принципи неперервної освіти: задіяність в освітньому процесі дорослих, глобалізація освітніх процесів та рівні можливості всіх учасників. Дотримання цих принципів, де кожний суб'єкт є розробником індивідуальної освітньої траєкторії професійного зростання, а сам спектр таких траєкторій постійно урізноманітнюється та збільшується, зумовлюється відкритим інформаційно-освітнім середовищем післядипломної освіти. Стрімкий розвиток цифрових технологій створює ситуації до активних змін (в інформації, комунікації, обставинах та механізмах діяльності та ін.), необхідним постає вміння проєктувати гнучкі форми і методи організації та провадження освітнього процесу й варіювати їх у мінливих умовах сьогодення із використанням цифрових технологій. Усе вищеописане вимагає зміни в побудові моделі освітнього процесу, конструюванні нового змісту навчання, побудові відповідного інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти. Завдяки використанню інноваційних технологій навчання педагоги отримують нові інформаційно-комунікаційні (цифрові) та соціально-професійні компетентності, стають спроможні планувати власну самоосвітню діяльність, здатні ефективно організовувати й поєднувати різні форми педагогічної діяльності, добирати і використовувати інформацію з орієнтацією на різні цільові групи, здійснювати самооцінку власної професійної й освітньої діяльності.

Таким чином, в основі успішного формування цифрових компетентностей педагогів у середовищі післядипломної освіти лежить активна суб'єктна позиція на всіх етапах навчання – починаючи з актуалізації власних освітніх та професійних потреб аж до виконання й успішного завершення обраної індивідуальної освітньої траєкторії розвитку. Саме тоді педагоги зреалізовують усі можливості для отримання та поширення знань, створення нових знань, використовуючи цифрові технології, інноваційні методи, технічні та програмні засоби.

Отже, в сучасних умовах післядипломної освіти сукупність набуття знань, умінь та навичок педагога в галузі цифрових технологій повинно спрямовуватися не лише на підготовку впевнених, обізнаних користувачів, а й на опанування питань, що пов'язані з застосуванням цих технологій в професійній та самоосвітній діяльності, тобто на формування цифрової компетентності. При цьому повинно передбачатися неперервне підвищення кваліфікації педагогів у цьому напрямку як через систему післядипломної освіти, так і самостійної міжкурсової підготовки.

Але перед тим як звернутися до висвітлення змісту і структури цифрової компетентності, розглянемо першопохідне стосовно цього терміна поняття «компетентність».

У Законах України «Про вищу освіту» та «Про освіту» визначено нормативно, що «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» *(Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017)*.

А. Краснякова, підсумовуючи численні дослідження компетентності, виділяє такі суттєві характеристики цього інтегративного поняття:

– воно пов'язане з мотивацією особи, її відповідальністю і спрямованістю в майбутнє і є характеристикою особистості;

– виявляється в умінні вибору та об'єктивної оцінки своїх можливостей у різних ситуаціях;

– залежно від умов може змінюватися, оновлюватися, виникати в новій якості *(Краснякова, 2019:199)*.

Станом на сьогодні в Україні накопичено вагомий практичний та методичний досвід цифрової підготовки педагогів. На національному рівні реалізовано програму Intel® «Навчання для майбутнього», котра впроваджується в закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти, та програму Microsoft «Партнерство в навчанні» для усіх рівнів освіти. У свою чергу, середовище ППО створює та пропонує власні програми підвищення кваліфікації з формування цифрової компетентності освітян і підвищення

фахової майстерності в цьому напрямку. Проте для формування високого рівня цифрової компетентності педагогів зазначених заходів недостатньо, оскільки вони не охоплюють весь спектр можливих засобів, технічного та програмного забезпечення і підходів та методів до організації навчання кваліфікованих педагогів, не враховують індивідуальні особливості професійної діяльності, базовий рівень їхньої цифрової компетентності.

Такий стан порушеної проблеми підтверджено й дослідженнями Інституту інноваційних технологій і змісту освіти «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-освітньому середовищі на базі шкільних нетбуків» (наказ Міністерства освіти і науки України від 02.02.2009 № 54). Дослідження виявило, що одним із ключових факторів, що негативно впливають на розвиток цифровізації та інформатизації освіти, є недостатній рівень підготовки педагогів і незадовільна матеріально-технічна база закладів освіти щодо використання в освітньому процесі сучасних технологічних засобів навчання й інноваційних цифрових технологій.

Отже, резюмуючи викладене у площині характеристики теоретичних засад формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти, бачимо, що проблема формування цифрової компетентності є нагальною, потребує подальшого розгляду та знаходження шляхів її подолання. Адже сьогодні процес цифровізації виступає основним фактором змін, удосконалення та покращення системи освіти, а цифрова освіта створює адекватні викликам сьогодення, комфортні умови для навчання, самоосвіти, ефективного професійного розвитку та кар'єрного зростання педагогів. Означене дослідження доводить затребуваність і актуальність формування цифрової компетентності педагогів у контексті розвитку їх загальної професійної майстерності, формуванні ключових компетентностей й актуалізує необхідність подальшої розробки порушеної проблеми, зокрема знаходження ефективніших напрямів і механізмів упровадження її в процес підвищення кваліфікації та професійну діяльність педагога.

Але для того, щоб розуміти, яких заходів потрібно вжити, та визначити, які необхідно створити педагогічні умови для формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти, спершу потрібно розглянути суть і характеристику поняття «цифрова компетентність педагога»

Для розкриття сутності цифрової компетентності педагога звернемося в першу чергу до більш широкого поняття – власне компетентнісного підходу до освіти, повною мірою відображений у дослідженнях багатьох науковців, як-от Н. Бібік *(Бібік, 2004)*, О. Овчарук *(Овчарук, 2004)*,

В. Лунячек *(Лунячек, 2013)*, О. Савченко *(Савченко, 2014)*, С. Паламар *(Паламар, 2018)*, К. Рудніцької *(Рудніцька, 2016)*, О. Пометун *(Пометун, 2004)* та ін.

Для розкриття суті і змісту ключового поняття «цифрова компетентність» розглянемо сутність поняття «компетенція» і «компетентність», бо вони неоднозначно трактуються у науковому дискурсі. До прикладу: компетенція це – конкретизовані вимоги до особистих, життєвих, професійних та інших якостей фахівця *(Морзе, 2016)*; «Компетентність» – це інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності особистості, що формується на основі оволодіння нею змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами *(Іваницький, 2020)*.

У «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020» серед низки заходів, які передбачають прискорений сценарій цифрового розвитку, йдеться і про «розвиток та розширення спектру цифрових компетенцій громадян для реалізації їх готовності щодо використання цифрових технологій та можливостей, а також подолання супутніх ризиків». У зв'язку з застосуванням у цьому виразі поняття «компетенція» відзначимо, що в документах Європейського Союзу це поняття поступово було витіснено поняттям «компетентність». Цей процес ми спостерігаємо в різних документах – варіантах «Рамки цифрової компетентності», програмі TUNING *(Проєкт ТЬЮНІНГ: гармонізація освітніх структур у Європі, 2019)*, у вітчизняних «Стандартах вищої освіти» та ін. Тому далі в тексті ми будемо використовувати лише поняття «компетентність», окресленим у Концепції НУШ: компетентність – динамічний, рухомий набір знань, поглядів, настанов, цінностей, практичних навичок, інших особистих якостей, що окреслює здатність особи ефективно провадити професійну / навчальну діяльність *(наказ МОН України від 05.05.08 № 371)*. Засади розвитку цифрового суспільства, що обґрунтовують соціально-культурну складову, зміст процесу цифровізації та механізми її впливу на систему освіти висвітлено в наукових працях А. Гуржія *(Гуржій, 2013)*, В. Бикова *(Биков, 2008; Биков, 2012)*, М. Кириченка *(Кириченко, 2017)*, В. Кременя *(Кремень, 2008)*, В. Олійника *(Олійник, 2013; Олійник, 2014)* та ін.

Опрацювання суті поняття «цифрова компетентність» дослідниками суттєво активізувалося у зв'язку з модернізацією освіти, реформуванням освітньої галузі в рамках упровадження Закону України «Про вищу освіту» й особливо у процесі реалізації проєкту Концепції «Нова українська школа».

Це пожвавлення зумовлено насамперед тим, що серед ключових компетентностей у цій Концепції названо й цифрову, де виділяють такі її складові:

– «впевнене та критичне застосування цифрових технологій на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні;

– інформаційна й медіаграмотність та культура;

– володіння основами програмування, базами даних; алгоритмізація;

– навички роботи і безпека в інтернеті та кібербезпека;

– розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» *(Нова українська школа, 2016)*.

Отже, виходячи з цього визначення, складові цифрової компетентності педагога можна умовно розділити на три блоки, які найбільш повно відображають компетентнісні засади освітньої діяльності та всебічно акумулюють складові цифрової компетентності педагога: комп'ютерно-технологічний, алгоритмічний, інфомедійний.

Комп'ютерно-технологічний блок охоплює грамотне та усвідомлене застосування цифрових технологій у професійній діяльності, безпечну й ергономічну роботу з технікою та в мережі «Інтернет». Алгоритмічний блок включає роботу з базами даних, алгоритмізацію професійних задач, базові навички програмування, організацію та контроль за освітнім процесом. А інфомедійний блок – медіаграмотність, інформаційну та комунікативну культуру, академічну доброчесність.

У комплексному дослідженні, виконаному А. Мартін та Й. Грудзєцьким, подається дещо збагачене, на наш погляд, визначення цифрової компетентності як «поінформованість, здатність людини до використання цифрових технологій та засобів для пошуку, доступу, отримання, інтеграції, оцінки, аналізу цифрових ресурсів, генерування нових знань, використання засобів масової інформації й взаємодія з іншими людьми в контексті різнопланових життєвих ситуацій з метою активізувати соціальні впливи особи» *(Martin, Grudziecki, 2006)*.

Що стосується структури цифрової компетентності, то аналіз світових і вітчизняних нормативних документів, порівняння підходів різних науковців із цього питання дають підставу стверджувати, що цифрова компетентність є комбінованим утворенням зі складною багаторівневою структурою, міждисциплінарним й генеративним характером формування та розвитку. Однак у різних наукових дослідженнях окреслюють її структурні компоненти, що суттєво відрізняються, залежно від сфер застосування та специфіки професійної діяльності освітянина.

Найширше, на наш погляд, структуру цифрових компетентностей педагога описано в рекомендаціях ЮНЕСКО, що включають шість напрямів:

– усвідомлення ролі цифрових технологій в освітньому процесі;

– цифрові навчальні програми й методи оцінювання;

– педагогічні цифрові практики;
– технічні засоби і програмне забезпечення;
– організація, контроль і керування освітнім процесом;
– неперервний професійний розвиток *(Ребрина, 2012)*.

Цим автором пропонується розглядати компетентності педагогів у кожній з шести складових за трьома підкатегоріями: використання цифрових технологій, засвоєння знань та продукування знань. Науковець у виділяє чотири структурних компоненти цифрової компетентності педагога:

– мотиваційну (усвідомлення потреби застосування та позитивні ціннісні орієнтири до використанні технологій у професійній діяльності);
– технологічну (практичні навички роботи з технічними цифровими пристроями та програмним забезпеченням різного призначення);
– інформаційну (навички пошуку, захисту, аналізу, передачі та опрацювання інформації);
– дидактичну (розуміння місця та ролі цифрових технологій в освітньому процесі, їх навчальних, дидактичних можливостей) *(Ребрина, 2012)*.

Окрім цього, у працях М. Антонченко *(Антонченко, 2019)* виділено критерії (компоненти), що визначають розвиток цифрової компетентності педагогів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, які характеризують кожен із її блоків:

Мотиваційний критерій є спонукальним чинником, до основних складових якого віднесено систему поглядів та переконань, що характеризують потребу педагога у формуванні й розвитку цифрової компетентності. Цей критерій передбачає аргументовані та доцільні, максимально ефективні дії щодо пошуку і використання відповідних технологічних засобів для розв'язання навчальних завдань, усвідомлення мети і меж застосування цифрових технологій та медіаресурсів як допоміжного засобу.

Когнітивний критерій складається зі знань та уявлень для вирішення завдань освітнього, професійного та особистісного спрямування, розуміння взаємозалежності елементів в апаратному та програмному забезпеченні технологій, розуміння можливостей інформації та даних у комплексному поєднанні, у різних цифрових форматах, впевнену діяльність у сучасному інформаційному та медіапросторі.

Діяльнісний критерій у свою чергу передбачає доцільне, ефективне та раціональне використання цифрових технологій в освітньому процесі, конкретні практичні уміння й навички роботи з інформаційними, цифровими технологіями для розв'язання завдань професійного, освітнього

та особистого характеру, використання інтеграційних можливостей сучасного програмного забезпечення для обробки і представлення інформації із використанням цифрових засобів.

Таким чином, цифрова компетентність педагога як інтегративне утворення акумулює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-навчальний та операційно-діяльнісний компоненти, які характеризуються за показниками вияву особистісно-спонукального, пізнавально-комунікативного, інструментально-рефлексивного критеріїв.

Означені компоненти можуть стати основою формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти, оскільки вони уможливлюють якісне формування їх цифрової компетентності.

Мотиваційно-ціннісна складова передбачає визначення мотивів, цілей, формування усвідомленої потреби в цифровій компетентності як підґрунтя адекватної цифрової активності. Характеризується такими показниками особистісно-спонукального критерію:

– прагнення до набуття нових наборів знань та розвитку практичних умінь у галузі цифрових технологій;

– бажання постійно поповнювати наявні знання про дидактичні та методичні особливості застосування сучасних цифрових засобів;

– позитивні установки щодо впровадження цифрових технологій у професійну діяльність;

– спрямованість на досягнення успіху в професійній діяльності та наявність потреби в досягненнях, сформованість професійних ціннісних орієнтацій, розвиненість алгоритмічного мислення;

– позитивна мотивація щодо розвитку власної цифрової компетентності.

Також особистісно-спонукальний критерій передбачає активність, небайдужість, відповідальність, прагнення вести творчий пошук та розвивати власне критичне мислення, бажання проводити педагогічні експерименти й дослідження.

Когнітивно-навчальна компонента пов’язана з теоретичною та практичною цінністю цифрових знань педагога, що забезпечує йому в професійній діяльності спроможність до створення, розвитку і застосування освітнього вмісту з використанням цифрового ресурсу та здатність до пошуку, аналізу, обробки, передачі цифрових даних, їх критичного осмислення, включення нової інформації в наявний набір знань.

Когнітивно-навчальна компонента цифрової обізнаності педагога характеризується показниками вияву пізнавально-комунікативного критерію, де педагог має опанувати:

– базові знання алгоритмізації та програмування, роботу з базами даних і створення власних банків даних;

– систему знань у галузі цифрових технологій, способів безпечного та ергономічного використання техніки, програмного забезпечення у професійній діяльності, механізмів дотримання академічної доброчесності, активно застосовує їх для професійного зростання;

– ефективні методи пошуку, опрацювання, зберігання, передавання даних, наукові підходи та методичні рекомендації до використання цифрових засобів в освітньому процесі, ключові поняття в інформаційній галузі, вимоги до спеціалізованих освітніх програмних продуктів, особливості застосування цифрових технологій у предметній галузі, що викладає;

– уявлення про безпеку діяльності в мережах, інфомедійному просторі та кібербезпеку, методи, форми і напрями навчальної й освітньої діяльності онлайн, можливу структуру побудови занять із використанням технологій;

– систему знань з медіаосвіти, шляхи формування критичного мислення у здобувачів освіти, етику роботи з цифровими даними (авторське право, ліцензування, плагіат, інтелектуальна власність тощо);

– при цьому педагог має бути обізнаним у сфері цифрових технологій, що передбачає використання ним новітніх цифрових методів і технологій у професійній діяльності для організації освітнього процесу;

– здатним формулювати інформаційні потреби, знаходити, отримувати, аналізувати, систематизувати та генерувати цифрові дані й інформацію;

– спроможним до онлайн-комунікації з учасниками освітнього процесу в різних формах;

– здатним взаємодіяти, спілкуватися, обмінюватися інформацією та співпрацювати за допомогою цифрових технологій з іншими учасниками освітнього процесу;

– бути готовим до визначення власного рівня цифрової компетентності, володіння понятійним змістом категорії «цифрова компетентність» в освіті, мати відповідний обсяг, глибину, рівень власних цифрових знань.

Операційно-діяльнісна компонента визначається вміннями планувати, реалізовувати й визначати власний рівень цифрових знань, їх поглиблення та перенесення у практичну освітню діяльність, вміння створювати інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу засобами цифрових технологій, упроваджувати освітні методики контролю й оцінки знань учнів, здатність до самооцінки власної

професійної майстерності, результатом якого виступає рефлективність, проактивність, гнучкість, пластичність на рівні процесів реалізації педагогічних ідей.

Щодо операційно-діяльнісної компоненти показники її вияву акумульовано в інструментально-рефлексивному критерії, згідно з яким педагог повинен мати:

– здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та зберігання цифрової інформації, її критичного осмислення, що передбачає вміння розробляти, добирати цифровий вміст для інтеграції інформації в наявний набір знань;

– сформованість технічних навичок і технологічних умінь, комплексних цифрових знань, необхідних для професійної діяльності, що передбачає вміння організовувати інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу інтерактивними та цифровими засобами і їх свідоме використання у педагогічній професійній діяльності;

– здатність створювати і використовувати освітні методики контролю та оцінювання знань учнів, здатність до самооцінки власної професійної майстерності, її відповідності вимогам виду діяльності й опрацювання результатів оцінювання за допомогою цифрових технологій;

– упевненість та критичність щодо застосування цифрових засобів на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні;

– навички роботи та безпеки в інтернеті; використання хмарних технологій; створення об’єктів (сайти, блоги), інтерактивних дидактичних матеріалів онлайн, анкет і тестів для моніторингу діяльності учнів, організації дистанційного навчання учнів;

– здатність самостійно опановувати нові програмні продукти, вести активну діяльність у цифровій галузі, а також реалізовувати не лише власну професійну та самоосвітню діяльність, що базується на цифрових технологіях, а й організовувати освітній процес;

– навички алгоритмізації та розв’язання професійних завдань з навчальної дисципліни, що викладається; застосування основ програмування й алгоритмізації процесів, моделювання явищ, роботи з базами даних для вирішення навчальних задач;

– спроможність аналізувати та добирати, грамотно використовувати медіаконтент, створювати власні інформаційні та медіапродукти.

Ступінь розвитку цих компонентів відображає готовність педагога до застосування цифрових засобів у професійній діяльності, рівень сформованості його цифрової обізнаності. Розглядаючи аспекти формування цифрової компетентності педагогів, ми будемо орієнтуватися насамперед на ці складники структури готовності освітян.

Що стосується розвитку цифрової компетентності педагогів у площині неперервної освіти та в системі післядипломної освіти: вона реалізується в процесі опанування різних освітніх програм у системі ППО через навчання з використанням цифрових та інформаційних технологій.

Таким чином, постає питання співвідношення між поняттями «цифрова компетентність педагогів» та «готовність педагогів до застосування цифрових засобів навчання у професійній діяльності». На думку науковців, готовність до професійної діяльності педагога є фундаментом його професійної компетентності, тому формування готовності освітян до застосування цифрових технологій ми пов'язуємо з процесом професійно-педагогічної підготовки, підвищення кваліфікації, а цифрову компетентність розглядаємо як один із наслідків, як результат педагогічної діяльності та післядипломної освіти. Ці поняття неможливо відокремити, тобто готовність і компетентність не перебувають у відношенні наслідування *(Петрова, Подліняєва, 2020; Татауров, 2012)*.

Різні науковці констатують відсутність цілеспрямованого процесу розвитку цифрової компетентності педагогів, незважаючи на суттєвий розвиток цифрових ресурсів, стрімкий розвиток інтернету та особистих цифрових ресурсів. Таким чином, педагогам необхідний цілий комплекс знань, умінь, навичок та способів і механізмів професійної діяльності, що спирається на використання цифрових технологій і потрібний для ефективного входження у професійну діяльність, та готовність до такої діяльності, що і повинна забезпечувати сучасна післядипломна педагогічна освіта в максимально ефективному інформаційно-освітньому середовищі.

Комплексний підхід до вирішення цієї проблеми передбачає використання різноманітних форм, методів, засобів, технологій та підходів до навчання в умовах постійного нарощування цифрової ресурсної бази, формування у педагогів здатності до самоорганізації, розвиток інноваційної підготовки, що забезпечує поряд зі знаннями цифрових засобів навчання формування і розвиток не тільки системи цифрових навичок, умінь і здатностей, необхідних педагогу в навчальній і професійній діяльності, а й готовності, мотивації та відповідальності педагогів як особистісних ознак, відображених у компонентах цифрової компетентності.

Формування цифрової обізнаності педагогів повинно ґрунтуватися на індивідуалізації навчання, їх мобільності, праві вільного вибору форми, місця, темпу і змісту професійної підготовки. Цей розвиток має відбуватися у спеціально створеному цифровому інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти, орієнтованому на випереджальний розвиток цифрової компетентності. Всі ці заходи можна реалізувати тільки спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу на основі науково обґрунтованої моделі формування цифрової обізнаності педагогів

в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти. Адже кожен компонент цифрової компетентності педагога містить, крім відповідних знань та умінь, складову, пов'язану з мотивацією, готовністю і здатністю до формування власної цифрової компетентності.

У такому трактуванні, мотивація і готовність передбачають формування усвідомленої потреби в цифровій компетентності як базису адекватної цифрової активності, що доповнює будь-яку діяльність людини в сучасну епоху. Складник здатності пов'язаний як із цифровою безпекою (вміння реалізації безпечної роботи в інтернеті з даними, в процесі комунікації, в освітньому процесі, при роботі з комп'ютером, гаджетами та медіазасобами, а також навички технічної безпеки при здійсненні таких дій), так і з дотримуванням авторського права, академічної доброчесності.

Неперервність освіти педагогів має безпосередній вплив на становлення та розвиток їхньої майстерності в цілому, і професійної успішності зокрема, з урахуванням симетричного розвитку усіх компетентностей. А оскільки цифрова компетентність не є виокремленою, окремо не формується, а скоріше генерується у різних дисциплінах під час здобуття фаху, при здобутті вищої освіти, то її формування відбувається саме у площині післядипломної освіти, освіти усе життя. Та й процес формування цифрової компетентності зреалізовується не по одному, визначеному вектору, а скоріше різноспрямовано, у міру виникнення навчальних потреб, педагогічних проблем, професійних ситуації. На думку В. Олійника, цей процес є закономірним та направленим на адаптацію і безпосереднє покращення цифрових навичок педагогів *(Олійник, 2002)*.

Аналіз наукових праць та зарубіжного досвіду з окресленої теми, проведений нами, показав, що в сучасному науковому середовищі існують різноманітні підходи до формування цифрової компетентності освітян, які засереджуються на двох позиціях:

– здобуття достатнього рівня у процесі набуття базової освіти та фахової професійної підготовки;

– формування високого рівня під час професійної діяльності та підвищення кваліфікації.

Обидві позиції не можуть існувати виокремлено, максимально ефективним буде лише їх симбіоз. Це, власне, і доводить, що формування високого рівня цифрової компетентності педагогів можливе лише у середовищі післядипломної освіти, яке об'єднує сукупність методів, засобів і форм отримання, поглиблення знань і розвиток загальної професійної обізнаності, адже процес становлення особистості у системі неперервної освіти є поєднанням двох ключових етапів:

– базова освіта – навчання, здобуття фаху у закладі вищої освіти, що передує професійній діяльності;

– післябазова (післядипломна) освіта – подальша освітня діяльність у поєднані з практичною професійною діяльністю.

Аналіз механізмів цифровізації освіти на світовому та національно-державному рівнях, а також на рівні індивідуальної діяльності педагога дозволив дослідити стан опрацювання проблеми формування цифрової компетентності в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти у педагогічній теорії і практиці та виокремити низку невирішених ключових проблем, а також окреслити шляхи їх вирішення.

Цифровізація освіти потребує впровадження в освітній процес післядипломної педагогічної освіти цифрового навчання, онлайн-педагогіки, гібридної педагогіки та критичної цифрової педагогіки як нових освітніх форм, зумовлює суттєві зміни в освітній діяльності педагога і, як наслідок, актуалізує проблему створення нових, інноваційних підходів до підвищення кваліфікації в умовах інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти, формування здатності до володіння цифровими технологіями і їхнього цілеспрямованого застосування у професійній діяльності, формування в освітян цифрової компетентності.

Адже розвиток цифрової компетентності не обмежується застосуванням цифрових технологій, вони лише орієнтують педагогів до готовності відповідати сучасним соціальним та технологічним викликам.

Як висновок можна стверджувати, що формування у педагога цифрової компетентності буде ефективним тільки в тому випадку, якщо він відчуватиме нагальну потребу у використанні цифрових технологій в професійній діяльності та підвищенні власної професійної майстерності, а інформаційно-освітнє середовище післядипломної педагогічної освіти буде максимально дієвим, насиченим цифровими технологіями, достатньо забезпеченим науковою, навчально-методичною базою, з широким спектром освітніх програм, призначених для формування цифрової компетентності, та зреалізованими можливостями для вибудови індивідуальної освітньої траєкторії кожного педагога.

Таким чином, побудова цілісної системи формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі ППО має реалізовуватись із врахуванням результатів досліджень стосовно педагогічних, психологічних та ергономічних аспектів розвитку освітян у процесі фахової діяльності, формування досвіду педагогічної діяльності та розвитку мотивації і професійної самосвідомості, а також готовності до застосування цифрових технологій, створенні умов для ефективної адаптації до сучасного цифрового світу, вільної орієнтації в професійному інформаційному просторі, побудові ефективної моделі професійної поведінки та траєкорії власної неперервної освіти. Це потребує інтеграції різних форм організації освітнього процесу в системі ППО з метою

систематизації, розширення та поглиблення знань, забезпечення рефлексивної активності педагогів і неперервності розвитку їх цифрової компетентності з метою самовдосконалення в контексті формування цифрової компетентності в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти.

Зважаючи на висвітлену актуальність порушеної проблеми, доведено, що цифровізація освіти зумовлює суттєві зміни в освітній діяльності педагога, внаслідок чого постає проблема необхідності розробки нових підходів до організації підвищення кваліфікації в умовах інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти.

Доведено, що для ефективного формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти необхідним є визначення системи формування й опису складових цифрової компетентності педагогів, котре здійснюється шляхом:

– розробки та унормування уніфікованого опису цифрової компетентності, з визначенням ключових понять, її загальної структури з розподілом за сферами застосування, досягненням педагогами певного обсягу знань, умінь і практичних навичок;

– запровадження стандартизованих вимог щодо рівнів опанування та використання цифровими навичками під час виконання професійних обов'язків, проведення сертифікації, атестації; розроблення чіткої методології досліджень стосовно формування цифрових навичок та вмінь педагогів;

– проведення досліджень рівня цифрової грамотності та культури педагогів, зокрема, формування їх цифрової компетентності.

Розкрито роль психолого-педагогічних та ергономічних аспектів для процесу формування цифрової обізнаності педагогів та доведено, що готовність до професійної діяльності є основою їх професійної компетентності. Тому сформованість та здатність готовності педагогів до застосування цифрових технологій пов'язана з процесом професійної діяльності, самоосвіти, післядипломної освіти, а цифрова компетентність розглядається як один із результатів педагогічної роботи. Набули подальшого розвитку теоретико-методичні та технологічні аспекти формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі ППО на засадах компетентнісного підходу та цифровізації освіти.

Визначено, що можливості післядипломної педагогічної освіти у формуванні цифрової компетентності зреалізовуються за допомогою як формальної, так й інформальної освіти. Щоб задовольнити потреби педагогів стосовно формування цифрової компетентності, інститутам

системи ППО необхідно відмовитись від уніфікації освітнього процесу і використовувати інноваційні авторські методики, варіативний та системний підхід до добору технологій, механізмів, форм та методів навчання, урізноманітнювати аудиторну й педагогічну практики.

Доведено, що успішність розв'язання комплексу питань щодо формування цифрової компетентності педагогів прямо залежить від створеного та реалізованого у процесі фахового вдосконалення дієвого інформаційно-освітнього середовища післядипломної освіти.

Охарактеризовано зміст і структуру поняття «цифрової компетентності педагогів», визначено критерії, показники прояву її сформованості. Виокремлено та обґрунтовано компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-навчальний, діяльнісно-операційний) цифрової компетентності, які вможливлюють якісне її формування. Розроблені та обґрунтовані компоненти, критерії, показники сформованості цифрової компетентності педагога забезпечують у результаті можливість проведення комплексних моніторингових досліджень із вказаної проблематики, що є перспективою подальших наукових пошуків.

Таким чином, створено підґрунтя для розробки відповідної цілісної концепції формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі післядипломної освіти для подальшого студіювання можливостей запровадження системи формування цифрової компетентності педагогів в міжкурсовий період підвищення кваліфікації у середовищі післядипломної освіти, у контексті вимог Нової української школи, з урахуванням тенденцій вітчизняної та зарубіжної освітньої політики.

Список використаних джерел:

Антонченко, М. О. (2019). Критерії сформованості інформаційно- цифрової компетентності педагогів. *Збірник наукових праць Інформаційно-цифрова компетентність педагога: теорія і практика,* 2, 4–11.

Биков, В. Ю. (2010). *Моделі системи освіти і освітнього середовища*. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти,* 27, 39–47.

Биков, В. Ю. (2010). Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання,* 1. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25.

Биков, В. Ю. (2012). Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наук. пр. 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця, 14–26.

Биков, В. Ю., Спірін, О. М., & Овчарук, О. В. (2010). *Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України,* 46–48. Атіка.

Бібік, Н. (2004). *Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування*. 47–53. К.І.С.

Гадецька, З. М., & Крупська, Г. Е. (2019). *Моделювання хмарно-орієнтованого навчального середовища ЗВО. Сучасний рух науки: 2019 рік.* Тези доповідей IX міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції, 280–285.

Гладишевський, Р., Ковальчук, Л, Луцишин, Ю., & Сеньковський, О. (2009). Формування готовності майбутнього педагога до застосування інформаційних технологій навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка,* 25, 40–52.

Гуржій, А. М., & Овчарук, О. В. (2013). Дискусійні аспекти ІК компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. *Збірник наук. праць Інформаційні технології в освіті України*, 15, 38–44.

Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII (2014). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

Закон України «Про Національну програму інформатизації» № 5463-17 (2012). URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр.

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Іваницький, О. І. (2020). Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки,* 185, 29–33.

Кириченко, М. О. (2017). Цифрова культура як результат розвитку культури інформаційного суспільства. *Гілея: науковий вісник,* 124, 179–182.

Колос, К. Р. (2013). Дидактичні вимоги до комп'ютерно орієнтованого середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3(35), 11–20. URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/834/619#.UerXYvl7Isc.

Колос, К. Р. (2014). *Функціональна модель комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти,* 3, 70-82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_41_3_8.

Краснякова, А. О. (2019). Цифрова компетентність користувачів інтернету: соціально- та політико-психологічні аспекти дослідження. *Проблеми політичної психології*. Збірник наукових праць, 8, 198–210.

Кремень, В. Г. (2006). Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах,*6, 5.

Кремень, В. Г. (2003). *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз.* Наукова думка.

Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер, 1040.

Лунячек В. Е. (2013). Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика,* 1, 155–162.

Макаренко, Л. Л. (2012). *Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури педагога*. Фенікс.

Морзе, Н. В. & Буйницька О. П. (2017). Підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників – ключова вимога якості освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3, 189–200.

Морзе, Н. В. & Воротникова, І. П. (2016). Модель ІКТ компетентності вчителів. *ScienceRise. Pedagogical Education:* зб. наук. праць, 10, 4–9.

Наказ міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої світи», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» № 2736-20 (2020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text.

Наказ МОН України «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» № 371 (2008). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0371290-08#Text.

Овчарук, О. В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* К.І.С.

Олійник, В. В. (2002). Післядипломна педагогічна освіта в Україні у контексті світового розвитку. *Післядипломна освіта в Україні,* 2, 25–28.

Олійник, В. В. (2013). Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними процесами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія,* 1, 56–66.

Олійник, В. В. (2014). *Модель модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти*. Гравіт.

Олійник, В. В. (2017). Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку. *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози*. 93–108. Видавець ПП Лисенко М. М.

Орос, В. (2015). Формування ІКТ-компетентності педагога у системі неперервної освіти. *Нова педагогічна думка,* 2, 204–206.

Паламар, С. (2018). Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, 1/2, 267–278.

Петрова, Л. Г., & Подліняєва, О. О. (2020). Модель розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів на основі мережевої взаємодії в системі післядипломної освіти. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту.* Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції. Київ. Академія української преси, 374–384.

Покроєва, Л. (2013). Формування інформативної компетентності як фактор особистісно-професійного зростання педагогів. *Нова педагогічна думка,* 3, 109–112.

Пометун, О. І. (2004). *Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті.* К.І.С., 15–25.

Проект ТЬЮНІНГ: гармонізація освітніх структур у Європі (2019). Дата звернення 27.03.2022. URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.

Ребрина, В. А. (2012). Цифрова культура педагога. ІКТ-компетентності сучасного вчителя. *Лекція.* Дата звернення 24.11.2022. URL: http://dn.hoippo.km.ua/ ckp/ckp.pdf.

Рекомендації EQF (2017/C 189/03) (2017). Дата звернення 28.06.2022. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01) &from=EN.

Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.

Рішення колегії МОН України «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» № 10 (2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

Розпорядження «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року № 988-р (2016). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text.

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» № 167-р (2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text.

Рудніцька, К. В. (2016). Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету, Серія «Педагогіка. Соціальна робота»,* 1, 241–244.

Савченко, О. Я. (2014). Упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації.* Матеріали методологічного семінару, Київ, 41–51.

Сисоєва, С. О., & Осадча, К. П. (2019). Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2, 271–284.

Сисоєва. С. (2021). *Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети*. URL: https:// naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/.

Смульсон, М. Л. (2012). *Дистанційне навчання: психологічні засади*. 17. Імекс-ЛТД,

Смульсон, М. Л. (2012). Психологічні особливості віртуальних *навчальних* середовищ. *Актуальні проблеми психології,* 8, 116–126.

Татауров, В. П. (2012). Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 10, 215–220.

Цифрова акселерація України (2019). URL: https://uifuture.org/publications/ 24855-tsyfrova-akseleratsiya-ukrainy.

Цифровізація як нова реальність України. (2020). URL: https://lexinform.com.ua/ dumka-eksperta/tsyfrovizatsiya-yak-nova-realnist-ukrayiny/.

Яновський, А. (2020). Інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційного навчання. *Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. університету ім. І. Франка*, 30, 310–316.

Яновський, А. (2020). ІОС в умовах дистанційного навчання. *«Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*», 30, 310–316.

DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens (2016). URL: https://cutt.ly/shpv87s.

Digital Competence Framework for Educators, DigCompEdu (2017). URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5, 249–267. URL: https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249.

Unesco.unesco ICT competency framework for teachers. Unesco. Paris. (2018). URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002657/265721e.pdf, 28-33.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богданович Ольга, методист відділу управління закладами освіти ВІППО.

Вітюк Валентина, заступник директора з науково-методичної та навчальної діяльності ВІППО, кандидат педагогічних наук, доцент.

Гребенюк Арсен, кандидат філософських наук, доцент кафедри менеджменту освіти ВІППО.

Григор'єва Наталія, завідувач відділу природничих дисциплін ВІППО.

Дем'янюк Олександр, професор кафедри педагогіки та психології ВІППО, доктор історичних наук, професор.

Кінах Неля, завідувач кафедри педагогіки та психології ВІППО, доктор педагогічних наук, доцент.

Лук'янчук Галина, старший викладач кафедри менеджменту освіти ВІППО.

Луцюк Анатолій, доцент кафедри педагогіки та психології ВІППО, кандидат педагогічних наук, доцент.

Мазурик Тамара, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ВІППО.

Миколайчук Анжела, методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ВІППО.

Муляр Оксана, завідувач кафедри теорії та методики викладання шкільних предметів ВІППО, кандидат педагогічних наук, доцент.

Оксенюк Ігор, завідувач відділу інформаційних технологій та дистанційної роботи ВІППО, аспірант факультету педагогічної освіти та соціальної роботи ВНУ імені Лесі Українки.

Олевська Ірина, завідувач відділу гуманітарних дисциплін ВІППО.

Олешко Петро, директор ВІППО, кандидат історичних наук, професор.

Остапйовський Ігор, доцент кафедри менеджменту освіти ВІППО, кандидат педагогічних наук, доцент.

Поліщук Наталія, завідувач відділу освітньої та інноваційної діяльності ВІППО.

Провальна Неоніла, методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ВІППО.

Радецька Ірина, доцент кафедри менеджменту освіти ВІППО, кандидат економічних наук, доцент.

Рубльова Наталія, заступник директора з науково-педагогічної та освітньо-проєктної діяльності ВІППО, доктор філософії в галузі педагогіки.

Романюк Світлана, завідувач відділу управління закладами освіти ВІППО.

Рудь Оксана, старший викладач кафедри менеджменту освіти ВІППО.

Свитка Наталія, методист відділу новацій та передових педагогічних технологій, старший викладач кафедри теорії та методики викладання шкільних предметів ВІППО.

Сова Ольга, методист відділу гуманітарних дисциплін ВІППО.

Сташенко Михайло, завідувач кафедри менеджменту освіти ВІППО, кандидат фізико-математичних наук, доцент.

Степанюк Світлана, методист відділу гуманітарних дисциплін ВІППО.

Шинкарук Ірина, завідувач відділу новацій та передових педагогічних технологій, старший викладач кафедри менеджменту освіти ВІППО.

Ягенська Галина, доцент кафедри теорії та методики викладання шкільних предметів ВІППО, кандидат педагогічних наук, народний вчитель України.

Наукове видання

Проєктування інноваційного середовища післядипломної освіти як умова реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагога

Колективна монографія

За редакцією
О. Й. Дем'янюка, П. С. Олешка, Н. О. Рубльової

Літературний редактор: В. І. Гребенюк
Технічний редактор: Л. І. Гаврилюк
Коректор: М. П. Гребенюк

ФОП Гадяк Жанна Володимирівна
Друкарня Волиньполіграф™
Свідоцтво Держкомінформу України ДК № 3585 від 22.09.2009 р.
вул. Привокзальна, 12, м. Луцьк, 43021
тел: (0332) 77 07 14, 77 05 02
e-mail: vpolygraf@gmail.com

Наклад 300 прим.