

**ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ОДЕСЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту**

**Кваліфікаційна робота
СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ
CREATING AN INDIVIDUAL TRAJECTORY OF TEACHER
DEVELOPMENT THROUGH SELF-EDUCATION**

на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр»

Виконала: здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньо-професійної програми
Педагогіка середньої освіти
Бондар Ольга Вікторівна
Науковий керівник: Воронова Світлана Віталіївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рецензент: Топчій Людмила Семенівна,
кандидат педагогічних наук, директор гімназії № 1
імені А. П. Бистріної Одеської міської ради Одеської
області

Рекомендовано до захисту:
протокол засідання кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту

№ __ від _____

Завідувач кафедри

_____ Р.В. Костенко

Захищено на засіданні ЕК

протокол № __ від _____

Оцінка _____ / _____ / _____
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК

_____ ПБ

АНОТАЦІЯ

Робота присвячена дослідженню моделі індивідуальної освітньої траєкторії розвитку педагога способами самоосвіти.

У першому розділі розглянуто теоретичні засади формування індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами освіти. Визначено ключові поняття «індивідуальна траєкторія розвитку», «самоосвіта», досліджено проблеми та засоби самоосвіти педагога в умовах реформування освіти. У другому розділі описано емпіричне дослідження сформованості індивідуальної траєкторії розвитку педагога. У третьому розділі наведено перспективи формування індивідуальної траєкторії розвитку педагога. Виокремлено особливості формування педагогом індивідуальної траєкторії розвитку та розроблено модель індивідуальної освітньої траєкторії розвитку педагога.

Ключові слова: індивідуальна траєкторія розвитку, інформальна освіта, самоосвіта, самоосвітня діяльність.

SUMMARY

The work is devoted to the study of the model of individual educational trajectory of teacher's development by means of self-education.

In the first chapter the theoretical bases of formation of an individual trajectory of teacher's development by means of education are considered. The key concepts of "individual trajectory of development", "self-education" are defined, problems and means of teacher's self-education in the conditions of education reform are investigated. The second chapter describes an empirical study of the formation of the individual trajectory of teacher's development. The third chapter presents the prospects for the formation of an individual trajectory of teacher's development. The peculiarities of the formation of the individual trajectory of

teacher's development are singled out and the model of the individual educational trajectory of the teacher's development is developed.

Key words: individual trajectory of development, informal education, self-education, self-educational activity.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ.....	9
1.1. Аналіз ключових понять дослідження.....	9
1.2. Самоосвіта педагога в умовах реформування освіти.....	15
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА	27
2.1. Організація емпіричного дослідження	27
2.2 Аналіз результатів дослідження.....	32
Висновки до розділу 2.....	37
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА	40
3.1. Особливості формування педагогом індивідуальної траєкторії розвитку.....	40
3.2. Модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога.....	46
Висновки до розділу 3.....	55
ВИСНОВКИ.....	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	60
ДОДАТКИ.....	64

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗЗСО	Заклад загальної середньої освіти
ІППО	Інститут післядипломної педагогічної освіти
МОН України	Міністерство освіти і науки України
НУШ	Нова українська школа
ОДГ	Організаційно-діяльнісні ігри

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні змін, що відбуваються в економічній, політичній і соціальній сферах, вимагають постійного професійного вдосконалення і саморозвитку фахівців. Ситуація, що склалася тягне за собою зміни в системі освіти і, зокрема, в професійній діяльності педагога. Сучасному суспільству потрібні педагогічні працівники, здатні прогнозувати і проектувати не тільки освітній процес, будувати індивідуальні освітні траєкторії учнів, а й проектувати власний професійний розвиток відповідно до тенденцій розвитку суспільства.

Професійний розвиток педагогів через чинну систему формальної освіти, що здійснюється різними організаціями підвищення кваліфікації, повною мірою не вирішує проблему професійного розвитку педагогів відповідно до особливостей і потреб окремої освітньої організації. Соціально-педагогічне проектування як один із напрямів проектування об'єднує соціальну і педагогічну теорію і практику з метою інтеграції методів, засобів, форм, видів діяльності для вирішення актуальних проблем педагогічної практики, що дозволяє використовувати соціально-педагогічне проектування як основу професійного розвитку педагога в умовах освітньої організації.

Індивідуальна траєкторія розвитку – це інновація в системі безперервної освіти, яка сприяє визначенню перспективи формування і подальшого професійного зростання педагога, напрямків, засобів, методів і форм підвищення кваліфікації. Різні аспекти професійного розвитку педагогів освітніх організацій досліджували І. Бех, Г. Єльнікова, М. Кларін, В. Кремень, В. Луговий, В. Маслов, В. Олійник, Т. Шамова. Сьогодні різними вченими пропонуються теоретичні та практичні підходи до вирішення проблеми професійного розвитку педагогічної діяльності фахівця: О. Бодальов, В. Бондар, Л. Даниленко, С. Крисюк, В. Маслов Н. Нижник, В. Олійник, Є. Тонконога.

Аналіз досліджень в області професійного розвитку педагогів дозволив виділити ряд суперечностей між зростаючими потребами суспільства в педагогах, готових до системних змін в освіті, і обмеженими можливостями системи підвищення кваліфікації до швидких змін під запити суб'єктів освітніх відносин, а також необхідністю постійного професійного розвитку педагогів і відсутністю ефективної моделі та педагогічних умов їхнього професійного розвитку з урахуванням особливостей і потреб соціуму і освітньої організації. Тому питання створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога, потребує удосконалення особливо в умовах нової української школи, що й зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи «Створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами самоосвіти».

Об'єкт дослідження – індивідуальна траєкторія розвитку педагога.

Предмет дослідження – створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами самоосвіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та дослідити створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога способами самоосвіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати ключові поняття дослідження та проблеми самоосвіти педагога в умовах реформування освіти.
2. Провести емпіричне дослідження сформованості індивідуальної траєкторії розвитку педагога.
3. Створити модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога.
4. Надати рекомендації щодо впровадження моделі індивідуальної траєкторії розвитку педагога.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз науково-педагогічної літератури; емпіричні – опитування (опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі», метод «Метаплан»), анкетування (анкета «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій»).

База дослідження – «Новодолинський ліцей» Авангардівської селищної ради.

Теоретичне значення дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні проблем самоосвіти педагогів в умовах закладу загальної середньої освіти та особливості індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами самоосвіти. В ході дослідження визначено сутність поняття «самоосвіта», окреслено проблеми самоосвіти педагога та розроблена модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що вони можуть бути корисні в роботі педагогів та в освітньому процесі закладів вищої освіти, що пов'язані з педагогікою. Положення на висновки кваліфікаційної роботи будуть корисними для підготовки підручників і навчальних посібників з курсів «Педагогіка середньої освіти», «Самоосвіта керівника закладу освіти»; розробки регіональних Комплексних Програм розвитку освіти; складання програм підвищення кваліфікації педагогів закладів загальної середньої освіти.

Апробація результатів дослідження:

Бондар О. В. Створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами самоосвіти. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті: зб. тез доп. наук.-практ. конф., м. Одеса, 24 бер. 2021 р. Одеса, 2021. С. 93-95.*

Структура та обсяг роботи. Логіка проведеного дослідження зумовила структуру роботи: вступ, три розділи (шість підрозділів), висновки. Загальний обсяг роботи складає 70 сторінок. Список використаних джерел містить 43 найменування. У роботі вміщено 6 рисунків, 1 таблиця. Положення основного тексту доповнює матеріал, викладений у 3 додатках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

1.1. Аналіз ключових понять дослідження

Професія педагога історично склалася так, що особистий досвід педагога може чи повинен впливати на якість викладання та навчання. Законодавство України приділяє певну увагу самоосвіті педагога. Основними документами, якими керується педагог у процесі самоосвіти є Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи, Положення про атестацію педагогічних працівників. Наприклад, статтею 8 Закону України «Про освіту» введено у правове поле такі поняття як «формальна, неформальна, інформальна освіта» [34], стаття 18 цього ж Закону говорить про «курси підвищення кваліфікації, що проводяться для набуття здобувачем освіти нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань» [34]; одними із ключових принципів Концепції НУШ є «розвиток навичок, необхідних для життя, педагогіка партнерства та формування індивідуальних освітніх траєкторій» [19]; в Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти» [24].

Реформування освіти в Україні має враховувати напрацювання дослідників у сфері самоосвіти та самоосвітньої діяльності педагогів. Не зважаючи на різноманіття підходів до розуміння сутності самоосвіти, їх дискусійності, ми встановили, що активне вивчення цього явища належить до кінця 60-х, 70-х і початку 80-х рр. ХХ ст. З початку 90-х і по теперішній час ведеться уточнення, деталізація, поглиблення даного поняття, виділення його сутнісних характеристик. Основними напрямками самоосвіти є: формування

інтелектуального блоку особистості, готовності до самоосвіти, професіоналізація, саморегуляція, суб'єктність, соціалізація.

Проблема самоосвіти розглядається в контексті теорії безперервної освіти в якості сполучного елемента; як частина освіти, що забезпечує її безперервність і спадкоємність протягом усього життя людини; в основах підвищення кваліфікації як одна з найбільш динамічних форм підвищення рівня професійної готовності фахівця; в рамках соціологічних досліджень як елемент вільного часу; в педагогіці і соціальній психології як складова частина самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку особистості [2, 7].

У педагогічній літературі є різні визначення сутності поняття «самоосвіта». Дані визначення за змістовою складовою і ключовим словам можна розділити на дві групи: частина дослідників в якості сутності самоосвіти визначають творчу діяльність (творче читання, творчу роботу), самостійне придбання знань в залежності від інтересів здобувачів освіти; інші розглядають самоосвіту як особистісно-регульовану, цілеспрямовану, професійно-значиму самостійну пізнавальну діяльність, метою якої є самовдосконалення [8, 36, 41].

За визначенням С. Гончаренка «професійне зростання фахівця залежить від здатності проявляти ініціативу, вирішувати нестандартне завдання, планувати та прогнозувати результати самостійних дій» [11]. У такому випадку самостійна робота від простого засвоєння знань, набуття навичок та досвіду переорієнтовується на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації фахівця. В. Кремень трактує поняття «самоосвіта» як самостійну пізнавальну діяльність людини, що спрямована на досягнення певних особистісно значущих цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації» [15, с. 625].

Досліджуючи поняття «самоосвіта», М. Касьяненко визначає це поняття як «цілеспрямований процес самостійного опанування цілісної системи знань і вмінь, поглядів і переконань, прогресивного досвіду в певній галузі

діяльності під впливом особистих та громадських інтересів» [20]. На думку С. Сисоевої самоосвіта вимагає постійного зростання професійної компетентності і при цьому вона гнучко реагує на потреби та вимоги суспільства [35]. На думку дослідниці, самоосвіта і самовиховання займають лідируючі позиції у процесі саморозвитку. До цієї думки приєднується і С. Мішин, підкреслюючи, що самоосвіта є потребою творчої та відповідальної людини будь-якої професії, особливо професії педагога [23]. Н. Бухлова вважає, що самоосвіта є інструментом підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів і складовою їхньої неперервної освіти [4].

В. Кан-Калік виводить концепцію самовиховання як «цілеспрямовану пізнавальну діяльність, яку здійснює вчитель, для оволодіння загальнолюдським досвідом, методологічними та спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, необхідними для вдосконалення педагогічного процесу» [18]. Дійсно, щоб залишатися професіоналом, педагог повинен здійснювати безперервний процес самоосвіти. На думку А. Маркової, «самоосвіта – це особлива діяльність, яка має свою специфічну структуру, що відрізняється від навчальної діяльності та її самостійних форм основними компонентами – мотивами, завданнями, способами дій і контролю, які визначаються самим студентом. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого значення, потреби, які не задовольняються в умовах школи чи вищого навчального закладу, більш зрілі способи роботи й контролю» [22, с. 22-34].

Інтегративні процеси понятійного апарату педагогіки на сучасному етапі дозволяють сформулювати наступне визначення самоосвіти – це освітній процес, що є особистісно орієнтованим і регульованим (керованим), під час якого діяльність спрямована на професіоналізацію через безперервне придбання соціального досвіду, заснованого на знаннях опануванні навичками і вміннями самоорганізації, самонавчання, самоконтролю і самооцінки.

Сучасними характеристиками самоосвіти виступають: основи діяльності (пізнавальна потреба, пізнавальний інтерес, мотиви більшої сили

(борг, відповідальність), особистий інтерес і суспільно значущі стимули, вольові зусилля, загальнокультурні запити, емоційно позитивне ставлення, професійні запити, внутрішні мотиви, спонукання, потяги, установки, потреба в саморозвитку і самовдосконаленні); цілі самоосвітньої діяльності (систематичні знання, додаткові знання, вдосконалення освіти, задоволення пізнавальної потреби і інтересів, особистісні або суспільно значущі інтереси, самоосвіта, самовиховання, підвищення професійного рівня, підготовка до управління власним розвитком, інтенція (прагнення) до самоосвіти, формування спеціальних умінь, придбання суб'єктних якостей); управління самоосвітою (самостійне придбання знань, придбання знань але своєю ініціативою, реалізується суб'єктом, самоорганізація, самоврядування, управління власним розвитком); умови здійснення діяльності (готовність до самоосвіти, взаємозв'язок процесів навчання і самоосвіти, зв'язок з освітньо-виховним простором, самостійна робота, зв'язок навчання з життям, знання як фундамент, використання різних, джерел інформації, відкритість, суб'єктність, накопичення соціального досвіду); компоненти (рефлексивний, мотиваційний, установчий, ціннісно-вольовий, змістовний).

Дослідження питань самоосвіти тісно перегукується з поняттям «самоосвітня діяльність». Багато дослідників ототожнюють ці поняття. Розглядаючи співвідношення понять «самоосвіта» і «самоосвітня діяльність», звернемося до основоположного поняття «діяльність».

Розглянемо поняття «діяльність» з позицій А. Леонтьєва, в працях якого на психологічному рівні воно розуміється як «... одиниця життя, опосередкованої психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі. Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [21, с. 81-82].

Діяльність, як форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання і перетворення світу і самої людини. Складовими діяльності є дії, кожної з яких відповідає певна приватна мета або завдання, тобто діяльністю

є дії, які свідомо направляються на досягнення певної мети, «способами здійснення яких є операції» [21, с. 84].

У педагогічних дослідженнях поняття «самоосвітня діяльність» розглядається в основному з позицій діяльнісного підходу і теорії розвитку особистості. Обидва підходи визнають складність, багатоплановість і багатоаспектність поняття і спираються на вчення особистісно-орієнтованої педагогіки, що має на увазі формування суб'єктної позиції особистості в діяльності. Кожна з позицій виділяє певні аспекти: перша виділяє суб'єктно-об'єктні відносини, властиві діяльності як соціального феномену, друга – об'єктивні, сутнісні характеристики [12].

Під самоосвітньою діяльністю, яка є однією з основних форм навчальних занять, розуміється творче придбання, засвоєння і застосування знань, умінь і способів соціальних відносин особистості (D. Martens, M. Knoll); специфічна форма діяльності особистості, в основі якої закладені мотиви особистості і потреби суспільства (P. Гётнер, A. Schelten) [43]. Таким чином, самоосвітня діяльність – це цілеспрямована самостійна діяльність з придбання знань в певній галузі, що мотивується в основі внутрішнім бажанням розвитку, вдосконалення і підвищення освіченості, або необхідністю підвищення професійної компетентності.

Отже, самоосвіта є одним із найважливіших способів підготовки педагога до професійної діяльності. Вона може бути присутньою тільки при наявності глибокої внутрішньої мотивації у педагога та на основі його самостійної діяльності із врахуванням індивідуальних особливостей з метою розширення знань в одній або декількох областях знань.

Деякі науковці поняття індивідуальної траєкторії розвитку ототожнюють з поняттями «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут». Коротко схарактеризуємо ці поняття.

Поняття «траєкторія» визначається як «лінія руху якого-небудь тіла або точки» [38, с. 462]. Такий рух залежить від особливостей впливу на об'єкт внутрішніх і зовнішніх чинників та відбувається в часі й просторі. Поняття

«маршрут» – це «шлях прямування» [38, с. 302]. В розрізі освітніх категорій спільним для цих понять є те, що вони визначають динаміку змін педагогічних явищ і процесів в часі і просторі, а індивідуальність відображується у неповторності їхніх вихідних характеристик.

Термін «індивідуальна траєкторія розвитку» введено І. Якиманською, яка вважає що індивідуальна траєкторія розвитку будується на двох різних напрямках: пристосування (адаптивності) до вимог і креативності, «що дозволяє шукати і знаходити вихід з наявної ситуації, долати її, будувати для себе нову з опорою на наявні в індивідуальному досвіді знання, способи, дії» [42, с. 70]. Можливості самому визначати траєкторію індивідуального розвитку І. Якиманська пов'язує з формуванням механізму самоорганізації та самореалізації особистості в рамках особистісно-орієнтованого навчання.

Більшість авторів пов'язує індивідуальну освітню траєкторію з можливостями, здібностями, інтересами особистості, але існують і інші підходи. Так О. Абдулліна, А. Плігін розробку індивідуальних освітніх траєкторій пов'язують з типом мислення і способом сприйняття навчальної інформації. Розглядаючи організаційно-педагогічні основи особистісно-орієнтованого навчання, вони роблять акцент на особливостях полімодального сприйняття інформації [1].

А. Хуторський, автор технології евристичного навчання, вважає, що «індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного в освіті» [40]. Завдання евристичного навчання полягає в побудові індивідуальної траєкторії своєї освіти, яка співвідноситься із загальноприйнятими досягненнями людства. Науковець виділяє п'ять етапів діяльності, що дозволяють забезпечити індивідуальну траєкторію в конкретній освітній галузі, це: цілі; план-діяльність; рефлексія; зіставлення отриманих продуктів з цілями; самооцінка.

Є. Казакова, А. Тряпціна в своїх дослідженнях пов'язують поняття індивідуальний освітній маршрут з поняттям освітня програма, що дозволяє опанувати певний рівень освіченості [17]. Всі перераховані вище поняття:

«індивідуальна траєкторія розвитку», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут» об'єднує орієнтованість змісту, форм, методів навчання на особистісні характеристики здобувачів освіти, які в залежності від специфіки понять можуть бути різними. Від особливостей особистості залежить також і як вибудовуються нею індивідуальної траєкторії розвитку.

Отже, індивідуальна траєкторія розвитку педагога – це визначення перспективи формування і подальшого його професійного зростання з урахуванням напрямків, засобів, методів і форм навчання. Індивідуальна траєкторія розвитку може вибудовуватися різними шляхами, в залежності від цілей та завдань, що ставить перед собою педагог в межах самоосвіти.

1.2. Самоосвіта педагога в умовах реформування освіти

Метою сучасної освіти є відповідність поточним і майбутнім потребам людини, суспільства та держави, підготовка мультирозвиненої особистості – громадянина країни, здатного до соціальної адаптації в суспільстві, до початку працевлаштування, самоосвіти та самовдосконалення. Прогнозування результатів діяльності педагогів та моделювання освітнього простору є запорукою досягнення цілей. Ось чому в наш час різко зріс попит на кваліфікованого, креативного, конкурентоспроможного педагога, здатного виховувати людину в сучасному, швидко змінюваному світі. Тому, в умовах реформування освіти самоосвіта педагога відіграє ключову роль.

В умовах навчання протягом усього життя і створення економіки знань значення неформальної та інформальної освіти зростає. Неформальна та інформальна освіта є доповненням, а не альтернативою основної освіти. Розглянемо ці форми освіти більш детально.

Неформальна освіта передбачає курси підвищення кваліфікації. Аналізуючи процес підвищення кваліфікації, можна стверджувати, що впровадження технологій навчання стимулюють активну навчально-

пізнавальну діяльність педагога, розвивають його особистісні якості, націлюють на збагачення досвіду професійної діяльності (рефлексивне навчання, використання технології проєктування, розвиток критичного мислення, і ін.); розвиває індивідуальні професійні здібності педагога до професійної діяльності; створює «ситуації включення», вчить виробляти ті дії і відносини, яких вимагає дана ситуація, шукати новий досвід і усвідомлювати його цінності; розвиває навички комунікативної компетентності педагогів.

Підвищення кваліфікації педагогів здійснюють ІППО, онлайн платформи, такі як Цифрове видавництво MCFR, онлайн-курси EdEra, онлайн-курси «На урок», Платформа масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus» та інші.

Розглянемо докладніше різні платформи курсів для підвищення кваліфікації. Перша платформа – це ІППО. ІППО пропонують як очне так, і дистанційне навчання, метою якого є підвищення кваліфікації. Платформа пропонує спеціальні курси з підвищення кваліфікації та після їх проходження – отримання сертифікатів. Також можна брати участь в конференціях і тренінгах на різні теми. Курси розроблені для всіх кваліфікаційних категорій педагогів [13].

Онлайн-курси EdEra направлені на підвищення знань педагогів. Педагоги можуть пройти, наприклад, такі онлайн-курси, як: онлайн-курс для викладачів та працівників адміністрації закладів вищої освіти про дистанційне навчання та застосування технологій дистанційного навчання в умовах карантину; курс для вчителів про організацію інклюзивного освітнього середовища; онлайн-курс для вчителів про сучасні практики оцінювання; онлайн-курс для вчителів початкової школи [27].

Онлайн-курси підвищення кваліфікації вчителів «На урок» включають велику кількість вебінарів, онлайн-конференцій, предметних інтенсивів, курсів. Метою платформи є навчити педагогів практичним прийомам, ІКТ, інтегрованому навчанню, креативному та критичному мисленню. Курси підходять для асистентів вчителя, вчителів іноземних мов, інформатики,

історії, астрономії, біології, географії, екології, естетично-мистецького циклу, зарубіжної літератури, математики та з інших предметів [30].

Спеціальний курс підвищення кваліфікації має платформа масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus», на меті якого є детальні роз'яснення, рекомендації та інструменти для учасників процесу підвищення кваліфікації щодо ефективного використання нових можливостей у конкурентоспроможній сфері підвищення педагогічної кваліфікації. Цей курс розроблено для педагогічних працівників ЗЗСО, керівників і засновників (або уповноважених ними органів) ЗЗСО, працівників центрів професійного розвитку, суб'єктів підвищення кваліфікації, працівників Державної служби якості України [31]. Очікуваним результатом курсу є сприяння якісному професійному зростанню педагогів та підвищення кваліфікації.

По закінченню курсів підвищення кваліфікації педагог отримує сертифікат про підвищення кваліфікації. Курси підвищення кваліфікації педагогів представляють різні сфери: впровадження інноваційних технологій, використання психологічних прийомів для мотивації учня, інклюзивна освіта, проєктна діяльність у навчальних закладах та багато інших. Метою курсів – є підвищення кваліфікації педагога, підвищення знань та оновлення засобів педагогічної діяльності.

Результатом підвищення кваліфікації стає атестація педагога. Атестація педагогічних працівників – це вивчення і оцінка їх професійного рівня, ділових та особистих якостей, результатів педагогічної діяльності по формуванню знань, умінь, навичок, інтелектуального, морального, творчого і фізичного розвитку здобувачів освіти при реалізації змісту освітніх програм дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, середньої спеціальної, спеціального, додаткової освіти дітей, програм виховання і науково-методичного забезпечення.

За видами атестація для педагогічних працівників може бути як черговою, так і позачерговою. Чергову атестацію педагогічний працівник проходить один раз на п'ять років та за її результатами визначається

відповідність працівника займаній посаді і присвоюється кваліфікаційна категорія або педагогічне звання. Перелік категорій та педагогічних звань визначає Кабінет Міністрів України. Порядок атестації педагогічних працівників визначено у Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників [33]. Атестаційні комісії, що затверджують результати атестації педагогічних працівників мають різний рівень. Так, атестаційні комісії, що працюють в закладах освіти, присвоюють або підтверджують лише категорії «спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії». Кваліфікаційну категорію «спеціаліст вищої категорії», за клопотанням закладу освіти, присвоює або підтверджує атестаційна комісія відповідного органу управління освітою.

Враховуючи вимоги часу та реформування у сфері освіти, постає питання у новому підході до визначення кваліфікації педагогічних працівників і таким підходом є сертифікація педагогічних працівників. Відповідно до Закону України «Про освіту» з 2019 року започатковано процес сертифікації педагогічних працівників, яка передбачає виявлення та заохочення педагогів з високим рівнем майстерності, які володіють новими освітніми технологіями та методиками компетентнісного навчання [34]. Проходження сертифікації педагогом здійснюється у три етапи: незалежне тестування (оцінювання фахових знань та умінь), самооцінювання педагогом власної педагогічної майстерності (електронне портфоліо), експертне оцінювання професійної компетентності учасника сертифікації (вивчення практичного досвіду роботи). На відміну від атестації, сертифікація є добровільним процесом і здійснюється один раз на три роки, роботу педагога оцінюють освітяни, успішне проходження передбачає надбавку до заробітної плати педагога 20%, може бути зарахована як проходження чергової (позачергової) атестації), непроходження сертифікації не передбачає жодних наслідків для педагогічного працівника.

Інформальна освіта дозволяє розширити професійну компетентність, реалізувати найважливішу потребу людини в особистісному розвитку, що

призводить до професійного росту людини. У професії педагога сама особистість людини (рівень розвитку цієї особистості) є найважливішою умовою успішної професійної діяльності.

До інформальної освіти, у тому числі, належить і самоосвіта педагога. Самоосвіта – важлива ланка в цілісній системі методичної роботи, комплексний і творчий процес самостійного досягнення педагогами методів і прийомів роботи зі здобувачами освіти. Здатність до самоосвіти не формується у педагога одночасно з отриманням диплома педагогічного вишу, а розвивається в процесі роботи з джерелами інформації, аналізу та самоаналізу діяльності. Самоосвіта не допускає стихійності течії, а має бути підпорядкована наступним принципам: доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатом), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності), рефлексивність [22].

Основними завданнями самоосвіти педагога виступають: удосконалення теоретичних знань, професійної компетентності; оволодіння новими формами, методами, прийомами викладання; вивчення та впровадження в педагогічну практику позитивного педагогічного досвіду, прогресивних досягнень педагогічної та психологічної наук, нових педагогічних технологій; розвиток в закладі освіти інноваційних процесів.

До засобів самоосвіти педагога можна визначити мотиви, цілі, зміст самоосвіти; методи та форми, що допомагають здійснити процес самоосвіти; результати; методи самоконтролю, самоаналізу та самооцінки діяльності.

Мотиви та постановка цілей самоосвіти залежать від особистісних цінностей педагога, рівня сформованості їхнього світогляду, освіти та кваліфікації, усвідомлення свого місця в системі освіти. Зміст самоосвіти педагог визначає, враховуючи поставлені цілі та спираючись на індивідуальні якості та здібності. Цьому сприяють семінари і тренінги, педагогічні пресконференції, участь у Всеукраїнських вебінарах в якості спікера, круглі столи та інше.

Семінари і тренінги своєрідний колективний труд, при якому завдання педагога полягає в тому, щоб засвоїти зміст навчального матеріалу теми, яка виноситься на обговорення, підготуватися до виступу і дискусії. Пресконференція є одним із різновидів евристичного навчання. Педагоги всебічно вивчають проблему і готують доповідь, після якої відповідають на питання. Участь у Всеукраїнських вебінарах в якості спікера стимулює педагога підвищувати свої знання через ознайомлення з новим матеріалом та удосконалити певні професійні якості.

Для участі в круглому столі запрошуються фахівці-вчені, діячі мистецтва, представники громадських організацій, державних органів і педагоги. У процесі колективної роботи педагоги разом із запрошеними фахівцями обмінюються інформацією, засвоюють нові знання. Такі круглі столи демонструють демократичність, активний характер обговорення питань, спонукання до творчого мислення.

Провідну роль у самоосвіті педагога відіграють технології і методи квазіпрофесійної діяльності. В її формах здійснюється відпрацювання та освоєння окремих компонентів компетенцій, які формуються, з їх подальшою інтеграцією в професійну діяльність. Наприклад, застосування таких інтенсивних інноваційних методів навчання як: проблемне навчання, проєктна діяльність, групові обговорення (дискусії, диспути, дебати), навчання з використанням комп'ютерних навчальних програм, ділові та рольові ігри, мозковий штурм, відеоаналіз, баскет-метод [14].

Для стимулювання творчої активності педагогів використовується такий метод як «мозковий штурм» (англ. Brainstorming), що дозволяє знайти розв'язання будь-якої складної проблеми. Основним принципом цього методу є невисловлювання оцінки або критики на адресу будь-якої ідеї, що виникла в ході обговорення. Метод мозкового штурму передбачає, що кожна людина якоюсь мірою володіє творчими здібностями, але певні внутрішні і соціальні чинники не дозволяють їй повною мірою використовувати свій творчий

потенціал. В ході мозкового штурму всі обмеження прибираються, і потенціал може бути використаний повною мірою.

«Метод Дельфі» – це не що інше, як різновид мозкового штурму, метод швидкого пошуку рішень. Метою цієї технології є отримання узгодженої інформації високого ступеня вірогідності в процесі анонімного обміну думками між учасниками групи експертів для прийняття рішення. «Метод Дельфі» дозволяє врахувати незалежну думку всіх учасників групи експертів з обговорюваного питання шляхом послідовного об'єднання ідей, висновків і пропозицій і дійти згоди. Метод заснований на багаторазових анонімних групових інтерв'ю.

Застосування такого методу навчання як баскет-метод, дозволяє опанувати технології розбору кореспонденції, запитів, листів, службових записок, звітів, що накопичилися, та по кожному прийняти ефективне рішення. Даний метод заснований на роботі з документами і паперами, що стосуються повсякденної діяльності педагога. Особливість методу полягає в тому, що педагог отримує весь обсяг документів одночасно (структурованих або в хаотичному вигляді), і змушений для прийняття рішень спілкуватися з безліччю людей, щоб зібрати необхідну інформацію.

Метод проектів передбачає таку сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій педагогів з обов'язковою презентацією отриманих результатів. В основі методу лежить розвиток пізнавальних навичок, умінь конструювати власні знання, орієнтація в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення та характеризується застосуванням певних прийомів (визначення джерел інформації, способів її збору та аналізу; встановлення способу представлення результатів (форми звіту)) [5]. Встановлюються процедура і критерії оцінки результату і процесу розробки проекту, обов'язковий розподіл завдань і обов'язків між членами команди.

Педагогу важливо стати суб'єктом міжособистісних відносин в колективі. Методом, що забезпечить цей процес є дискусія. Завдяки

придбанню досвіду участі в дискусіях, формується багато складових комунікативної компетенції. Культура дискусії передбачає дотримання кожним учасником певних норм і правил, освоєння яких і призводить до формування компетенцій в спілкуванні. Це вільний обмін думками, повагу до думки кожного учасника дискусії, терпимість до критики.

Процес проведення дискусії передбачає застосування послідовних кроків, таких як: розподіл ролі-функції в дискусійній групі (ведучий (організатор), аналітик, протоколіст, спостерігач); визначення порядку роботи під час обговорення проблеми в дискусійних групах (постановка проблеми; розподіл учасників на групи, розподіл ролей в малих групах, обговорення проблем в малих групах; представлення результатів обговорення перед усім колективом; продовження обговорення і підведення підсумків) [10].

Ігри є зручною основою для побудови імітаційної діяльності з розв'язання різних професійних проблем. В ході гри відбувається прискорене освоєння предметної діяльності шляхом передачі педагогам активної позиції – від ролі гравця до співавтора гри. Ігрові дії пов'язані з цільовим аспектом гри. Вони можуть задаватися сценарієм, ведучим гри або нормативними документами гри. Крім того, ігрові дії можуть бути сформульовані (обрані) гравцями відповідно до власного бачення ситуації, найважливішим фактором якого є рольові цілі і особисті інтереси учасників. Ігри, які використовуються в освітньому процесі педагогів, можуть бути наступних видів: ділові; організаційно-діяльні; рольові.

Ділова гра – це метод, який передбачає створення декількох команд, які змагаються один з одним у вирішенні того чи іншого завдання. Ділова гра вимагає не тільки знань і навичок, а й уміння працювати в команді, знаходити вихід з неординарних ситуацій і ін. Вона має на меті прояв наявних знань у педагога, показ вміння самостійно (автономно) або в кооперації (в команді) користуватися ними, отримання навичок з'ясування комплексних проблем і вироблення підходів до їх вирішення.

Організаційно-діяльні ігри (ОДГ) є методом і технологією роботи з діяльністю в різних областях практики. Моделювання в ОДГ передбачає роздум про діяльність, однак реальне програвання і маніпулювання з моделлю відсутні. Істотною відмінною ознакою ОДГ є те, що ролі тут умовні. Різниця рольових цілей обумовлена головним чином відмінністю особистих інтересів учасників гри. Ведучий гри в ОДГ є центральною фігурою, що організовує колективну уявну діяльність і виступає посередником у процесах комунікації і розуміння. Система оцінювання учасниками один одного, експертами, ведучими в ході часто відсутня. Рішення приймається колективно. Цілі ігрового колективу превалюють над індивідуальними цілями. Організація гри будується за принципом: групова робота – пленарне засідання – рефлексія з приводу гри.

Рольова гра – одна з найбільш ефективних активних форм навчального процесу, розвиває навички вільного володіння і оперативного комбінування накопиченими теоретичними і прикладними знаннями, практичним досвідом і життєвими ціннісними установками. Одна з важливих відмінностей таких ігор від розглянутих вище полягає в тому, що сферою моделювання рольової гри є не тільки соціально-економічні, а й культурні та соціально-психологічні системи. Часто в рольових іграх присутня сукупність моделей різних сфер людського життя, що наближає її до повсякденної реальності. Метою рольових ігор є прояв наявних знань, показ вміння користуватися ними, отримання навичок з'ясування комплексних проблем і вироблення підходів до їх розв'язання [26].

Кейс-метод – це опис ситуації, дійсних подій, що мали місце в процесі професійної діяльності в словах, цифрах і образах, в яких треба запропонувати варіанти дій. У даній технології навчальний матеріал подається педагогам у вигляді проблем (кейсів), а знання здобуваються в результаті активної і творчої роботи. Розрізняють три типи кейсів: практичні кейси, що показують реальні життєві ситуації; навчальні кейси, основним завданням яких виступає

навчання; науково-дослідні кейси, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності.

Метод аналізу конкретних ситуацій полягає в тому, що в процесі навчання створюються проблемні ситуації, взяті з професійної практики. Від педагогів вимагається глибокий аналіз ситуації і прийняття відповідного оптимального рішення в даних умовах. Аналіз конкретних ситуацій виконує безліч різних функцій, служить інструментом дослідження, вивчення, оцінки та вибору, навчання, виховання, розвитку. Гідність методу полягає в тому, що в процесі вирішення конкретної ситуації учасники зазвичай діють за аналогією з реальною практикою, тобто використовують свій досвід, застосовують в навчальній ситуації ті способи, засоби і критерії аналізу, які були ними придбані в процесі навчання. Головне ж, учасники не тільки отримують необхідні знання, а й вчаться застосовувати їх на практиці [16].

Приведемо приклади конкретних засобів і методів індивідуальної траєкторії розвитку педагога: семінар «Прийоми рефлексивного аналізу педагогічних труднощів»; методологічний семінар «Сутність поняття «індивідуальна освітня траєкторія» і її компоненти»; семінар-практикум «Рефлексивний аналіз результатів практичної діяльності»; ділові ігри «Проектування ІОТ педагога» (Групова експертиза проекту), «Індивідуальний освітній маршрут педагога: технологія самопроектування і реалізації»; навчально-ділова гра «Формування компетенцій моделювання досвіду як механізму професійного розвитку педагога»; навчально-організаційна гра «Проектування індивідуальної освітньої траєкторії педагога»; тренінг «Труднощі в педагогічній діяльності як стимул професійного розвитку»; педагогічна майстерня «Методичний конструктор як ресурс навчання педагогів».

Результати із співвідношенням з цілями та завданнями показують якість організованого процесу самоосвіти. Таке співвідношення здійснюється за допомогою самоконтролю, самоаналізу та самооцінки. Самоконтроль забезпечує порівняння результатів самоосвіти з її змістом, а самоаналіз

допомагає з'ясувати причини, що показують залежність результатів від способів діяльності, факторів, що були вибрані. Самоаналіз виступає джерелом самооцінки якості всього процесу самоосвіти.

Висновки до розділу 1

Узагальнюючи вищенаведене, можна зробити висновки:

1. Самоосвіта є результатом навчання та передумовою ефективності останнього, вона сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку; розвиваються якості, необхідні для успішного опанування знаннями. Самоосвіту не можна ототожнювати з самостійною працею, оскільки це цілеспрямоване добровільне вдосконалення особистості в галузі науки, культури шляхом самостійної та дослідницької діяльності.

2. В умовах реформування освіти актуалізуються проблеми з самоосвіти педагогів, такі як: визначення освітніх потреб учнів і на їх основі змісту освіти в інваріантній частині відповідно до державного освітнього стандарту; визначення технологій, засобів, форм і методів індивідуальної освітньої траєкторії; проведення безперервного аналізу і самоаналізу діяльності та на їх основі коригування індивідуальної освітньої траєкторії.

3. Інтегративні процеси поняттєвого апарату педагогіки на сучасному етапі дозволяють сформулювати наступне визначення, згідно з яким самоосвіта – освітній процес, особистісно орієнтована і особистісно регульована (керована) багатоаспектна діяльність, спрямована в першу чергу на професіоналізацію через безперервне придбання соціального досвіду, заснованого на знаннях використання різних ресурсів і опануванні навичками і вміннями самоорганізації, самонавчання, самоконтролю і самооцінки.

4. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, індивідуальна траєкторія розвитку педагога – це послідовність дій, спрямованих на самовдосконалення з урахуванням власних

освітніх цілей, мотивів, інтересів, здібностей та можливостей, кінцевим результатом яких є самоаналіз та самооцінка.

5. До засобів самоосвіти педагога можна визначити мотиви, цілі, зміст самоосвіти; методи та форми, що допомагають здійснити процес самоосвіти; результати; методи самоконтролю, самоаналізу та самооцінки діяльності.

6. Формами самоосвіти педагогів виступають: робота з цифровими та електронними бібліотеками, інформаційно-пошуковими системами Internet (Google, Rambler, Meta-Ukraine, Yahoo, Lycos, AltaVista, Infoseek, WAIS та ін.), електронними посібниками, бібліографічними та реферативними базами даних (EBSCO, «Blackwell Science», «Springer», Scopus, ProQuest Digital Dissertations); участь у тренінгах, конференціях, науково-практичних семінарах; консультації спеціалістів з практичної психології; творче застосування передового педагогічного досвіду, упровадження креативних розробок; ведення власної картотеки з обраної проблематики; робота з банком діагностичних і корекційно-розвивальних програм в центрах професійного розвитку педагогів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

2.1. Організація емпіричного дослідження

Не дивлячись на великий масив досліджень, питання створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога потребує удосконалення особливо в умовах нової української школи, оскільки у педагогів недостатньо сформований рівень мотивації до навчальної діяльності; брак часу, який педагог може спрямувати на самоосвіту; відсутність розуміння самостійної роботи як необхідного виду практичної діяльності для самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення особистості; відсутність навичок та вмінь здійснювати самостійну роботу в процесі самоосвіти

З метою визначення стану індивідуальної траєкторії розвитку педагогів нами було проведено емпіричне дослідження. Дослідження проводилися на базі «Новодолинського ліцею» Авангардівської селищної ради. В дослідженні брали участь 40 педагогів (39 жінок, 1 чоловік). Вікова категорія досліджуваних мала такі результати: 10 педагогів від 25 до 30 років; 15 педагогів від 30 до 45 років та 15 педагогів від 45 до 60 років. За категоріями та педагогічними званнями респонденти розподілились наступним чином: 16 педагогів мають «вищу категорію», 14 – «I категорію», 7 – «II категорію», 3 – «спеціаліст»; 17 «старших вчителів», 2 «вчителя-методиста», 1 кандидат наук.

У дослідженні було використано метод «Метаплан», Анкета «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій» [29] (додаток А), опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» [28] (додаток Б).

Метод «Метаплан» передбачає колективну творчість, що забезпечує поштовх до диверсифікації діяльності робочої групи. Суть дискусії зводиться

до розроблення під час обговорення плаката під назвою «метаплан». Цей метод використовується для проведення аналізу певної ситуації, яка є актуальною для даної групи. Він дозволяє передавати, отримувати та узагальнювати думки з того чи іншого питання; виробити вміння аналізувати проблемну ситуацію, тобто ідентифікувати проблеми, знайти причини явища, розрізнити причини та наслідки, зробити висновки та визначити шляхи розв'язання проблеми. Тобто даний метод використовується під час визначення проблемного питання, створення аспектів та аргументів, пошук підтримки, для обговорення суперечливих, актуальних справ, для вирішення конфліктів. Завдання цього методу полягає не в тому, щоб показати, хто правий, а в тому, щоб побачити якнайбільше аспектів даної проблеми.

Метод метаплану містить у собі елементи мозкової атаки, аналізу випадків (ситуацій), гри. Для визначення індивідуальної траєкторії розвитку педагогів він є досить дієвим методом, оскільки допомагає з'ясувати реальний стан проблеми та визначити шляхи її усунення або мінімізації; використовується як модель комунікації, в якій розробляються думки, загальне розуміння та завдання, рекомендації та програми дій для концентрації на проблемі та її можливих рішеннях. Робота над метапланом передбачає відповіді на питання «Як є?» (визначення поточного стану проблеми), «Як має бути?» (визначення ідеального стану проблеми), «Чому не так?» (визначення причин небажаного стану), «Що залежить від нас?» (усвідомлення проблем, розв'язання яких залежить від учасників), «Що не залежить від нас?» (усвідомлення проблем, розв'язання яких не залежить від учасників) та оформлення їх у спеціально розташованому місці на плакаті (рис. 2.1).

Для проведення методики було обрано кімнату для нарад. Було сформовано чотири зони на відстані одна від одної для роботи команд. Для кожної групи було підготовлено наступні матеріали: дошка, великий аркуш паперу (формат А1), маркери основних кольорів (чорний, синій, червоний, зелений), набір наліпок різних кольорів і форм, кнопки, булавки, скотч для

кріплення карток і великих аркушів паперу, різноколірні клейкі крапки для «голосування» учасників у процесі роботи.

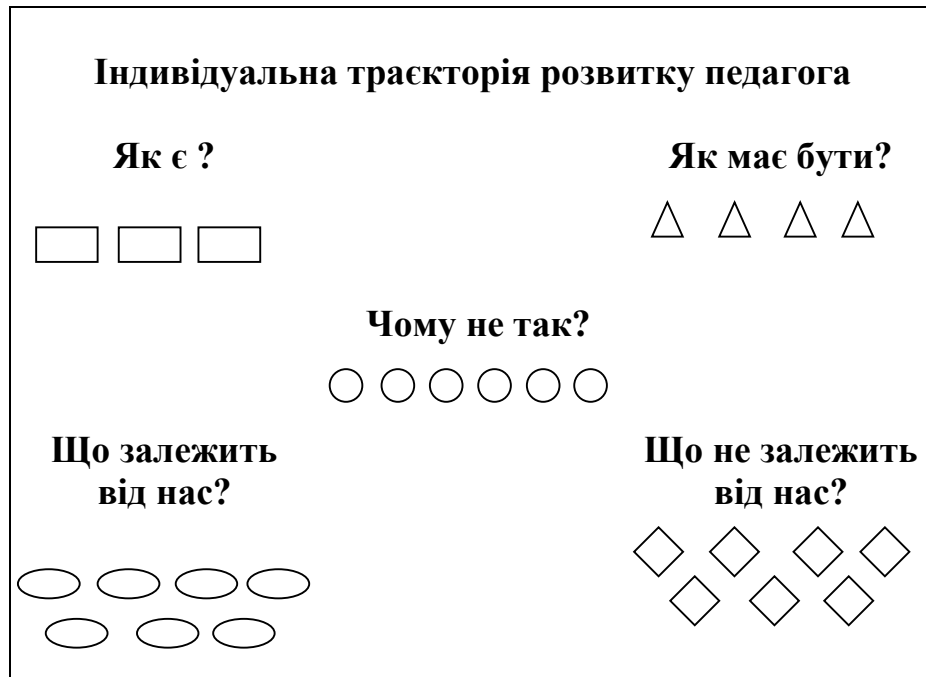


Рис. 2.1. Схема метаплану «Індивідуальна траєкторія розвитку педагога»

Учасників дослідження було поділено на чотири команди. Кожна команда записувала інформацію на наліпках та спільно узгоджувала й приймала рішення. Було акцентовано увагу учасників на тому, що всі написи на плакаті мають своє чітко визначене місце та мають бути узгоджені всіма членами групи. Також у процесі роботи учасники мали можливість змінювати інформацію на плакаті, записи на стікерах переформулювати, міняти їх розташування або взагалі видаляти.

За результатами роботи відбулася презентація напрацьованого матеріалу.

З метою визначення рівня сформованості професійних компетенцій, педагогам було запропоновано анкету «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій» складалася з 26 питань.

Питання стосувалися таких компетенцій, як: володіння ІКТ-компетенціями; володіння спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу; здатність надати адресну допомогу; вміння планувати, проводити уроки; готовність до взаємодії з іншими фахівцями; вміння спілкуватися зі здобувачами освіти; вміння демонструвати знання предмета і програми навчання; вміння ефективно регулювати поведінку здобувачів освіти; володіння формами і методами навчання; вміння проєктувати психологічно безпечне і комфортне освітнє середовище; вміння ефективно управляти класом (групою); володіння психолого-педагогічними технологіями; знання загальних закономірностей розвитку особистості; вміння складати спільно з іншими фахівцями програму індивідуального розвитку дитини; вміння формувати і розвивати універсальні навчальні дії, зразки і цінності соціальної поведінки та ін.; володіння формами і методами виховної роботи; вміння застосовувати інструментарій та методи діагностики і оцінки показників рівня і динаміки розвитку здобувачів освіти; вміння взаємодіяти з іншими фахівцями; вміння будувати виховну діяльність з урахуванням культурних відмінностей здобувачів освіти, статевовікових та індивідуальних особливостей; вміння підтримувати конструктивні виховні зусилля батьків; готовність взяти різних дітей; професійна установка на надання допомоги будь-якій дитині; вміти захищати гідність та інтереси здобувачів освіти; вміння розробляти і реалізовувати індивідуальні програми розвитку; здатність під час спостереження виявляти різноманітні проблеми здобувачів освіти, пов'язані з особливостями їх розвитку; дотримання правових, моральних і етичних норм, вимог професійної етики.

Підрахунок результатів здійснювався за певним алгоритмом і враховував, що кожне твердження мало варіанти відповідей від 1 до 5, де: 1 – відсутність даної компетенції, 2 – невисокий рівень володіння даною компетенцією, 3 – задовільний рівень володіння даною компетенцією, 4 – хороший рівень володіння даною компетенцією, 5 – володіння даною компетенцією на вищому (відмінному) рівні. Потім визначався рівень

сформованості професійних компетенцій у педагогів. Якщо респондент набрав від 100 до 130 балів, то це високий рівень сформованості професійних компетенцій при якому педагог здійснює рефлексію педагогічної діяльності, володіє рефлексивними вміннями, прагне професійного самовдосконалення. Якщо респондент набрав від 74 до 99 балів, то це – достатній рівень, при якому педагог здебільшого вдається до педагогічної діяльності, прагне самовдосконалення, але не завжди знає, куди саме необхідно рухатися. Респондент, який набрав 26-75 балів має низький рівень сформованості професійних компетенцій, не вдається до рефлексії або вона виявляється в нього стихійно, він не приділяє уваги саморозвитку. Переважно вважає свої обов'язки тяжкою працею.

Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» складався із 20 запитань, на кожне з яких необхідно було дати позитивну або негативну відповідь. Провідною функцією мотиву досягнення є спонукання працівника до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у спонуканні особи до запобігання неспіху, поразки.

Відповідаючи на кожне з 20 запитань, потрібно було вибрати відповідь «так» чи ні». Відповідь мала бути швидкою. За кожен збіг відповіді з ключем ставився 1 бал та підраховувалася загальна кількість набраних балів. Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому мається на увазі, що, якщо кількість балів 8-9, є певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12-13, є певна тенденція мотивації на успіх.

Результати опитувальника кожний респондент заносив в спеціальну форму протоколу. Для аналізу загальної картини результатів всіх респондентів було розроблено загальний протокол результатів оцінювання, який мав вигляд як у табл. 2.1.

Форма загального протоколу показників дослідження за
опитувальником А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі»

Респонденти	Номер питання																				Оцінка	Бал	Спрямованість мотивації
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
1	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	20	5	У
2	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	-	12	4	ТУ
3	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	10	3	НВ
4	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	13	4	ТУ
5																							
...																							
...																							

Де: «У» – спрямованість на успіх, «ТУ» – тенденція на успіх, НВ – чітко не виражена.

З такого протоколу було визначено, внаслідок яких питань створюється спрямованість мотивації «на успіх», «на невдачу», а питання, що не збігаються з ключем і є «слабкими місцями» педагога при формуванні «спрямованості на успіх».

2.2 Аналіз результатів дослідження

Проведене емпіричне дослідження показало такі результати.

Застосування методики «Метаплан» за темою «Індивідуальна траєкторія розвитку педагога» показали наступне.

На питання «Як є?» (визначення сучасного стану справ щодо індивідуальної траєкторії розвитку педагога) досліджувані визначили такі позиції: у педагогів існує спрощений підхід до визначення індивідуальної траєкторії розвитку, відсутність мотивації до створення індивідуальної траєкторії розвитку, відсутність бажання розвитку, стереотипність мислення,

недостатність матеріальних та інших ресурсів, закритість до нової інформації (несприйняття нового), професійне вигорання, нездатність до рефлексії. Питання «Як має бути?» (визначення певного стандарту) актуалізувало наступне бачення: педагог готовий до змін, інноваційної діяльності, розв'язання нових педагогічних завдань; висока мотивація до самоосвіти та саморозвитку; активна робота в педагогічних спілках, творчих групах; активна участь в освітніх конкурсах, майстер-класах, форумах та фестивалях; постійне удосконалення навичок використання інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій; узагальнення власного педагогічного досвіду; сформовані системи освіти впродовж життя та самооцінювання і рефлексії; вмiє приймати ефективні педагогічні та управлінські рішення.

Питання «Чому не так?» передбачало з'ясування причин, що заважають процесам розвитку: відсутність вільного часу, мотивації та ініціативи, недостатня матеріальна база, відсутність інноваційної діяльності, психологічна неготовність до саморозвитку; відсутність стимулювання педагогів до саморозвитку. На питання «Що залежить від нас?» педагоги відповіли наступне: мотивувати себе до самоосвіти і створення індивідуальної програми розвитку; вивчення спеціальної науково-педагогічної літератури; активна участь в освітніх конкурсах, майстер-класах, форумах та фестивалях; удосконалення навичок використання комп'ютерних технологій; відкритість до змін і нової інформації; вибір джерел і форм самоосвіти; розвиток здатності до рефлексії. Чинниками, що не залежать від педагогів щодо побудови ними індивідуальної траєкторії розвитку («Що не залежить від нас?») було визначено: зміна нормативно-законодавчої бази, матеріальна база, створення єдиного інформаційно-освітнього порталу з самоосвіти з боку Міністерства освіти і науки України, який би включав: віртуальні бібліотеки, інформаційні бази даних, віртуальні дискусійні клуби, консультаційні центри, каталоги освітніх курсів для закладів освіти різних типів.

Аналіз інформації з метапланів усіх респондентів дозволив дійти висновку, що педагогам необхідно опанувати навички проєктування власного

розвитку, використання яких призведе до цілеспрямованого вибору моделі і змісту власного підвищення кваліфікації, вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку. Педагогам необхідно за допомогою метаплану вміти визначати сучасний стан справ щодо індивідуальної траєкторії свого розвитку, вміти з'ясувати причини, що заважають процесам цього розвитку та визначати, що саме залежать від самих педагогів щодо побудови ними індивідуальної траєкторії розвитку.

За анкетною «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій» отримано такі результати: відсутність даної компетенції 0 педагогів (0 %), низький рівень володіння компетенціями мають 16 педагогів (40 %), середній рівень володіння компетенціями 20 педагогів (50 %), високий рівень тільки 4 педагога (10 %) (рис. 2.2).

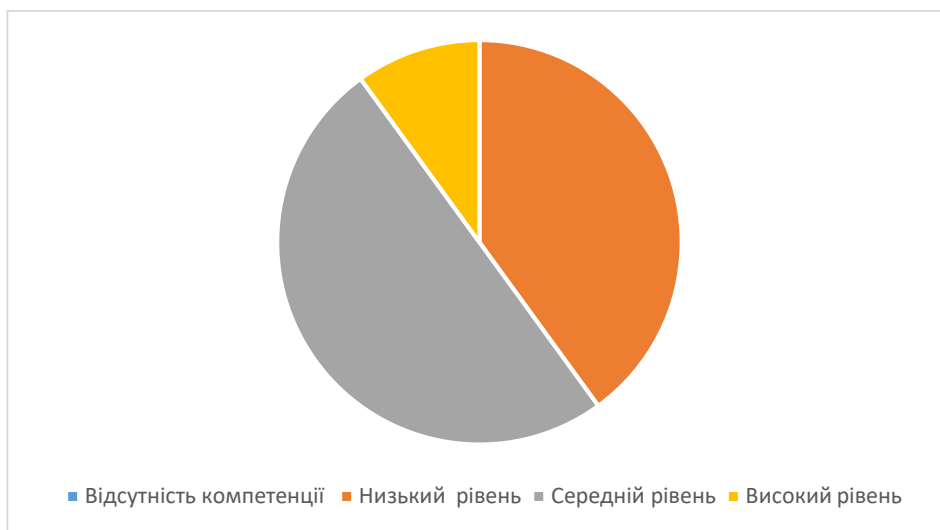


Рис. 2.2. Результати анкетування «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій»

У педагогів з середнім рівнем володіння компетенціями ми бачимо відсутню або недостатню розвиненість таких компетенцій, як володіння ІКТ-компетенціями. На цей показник впливає вік педагогів, оскільки з віком опанування цієї компетенції стає важчим. Також або відсутня, або не дуже розвинена готовність до взаємодії з іншими фахівцями та вміння розробляти

та реалізовувати індивідуальні програми. Зазвичай робота педагогів направлена на групові заняття та не завжди враховує особливості кожної дитини окремо.

У педагогів з низьким рівнем відсутні компетенції володіння спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу; готовність до взаємодії з іншими фахівцями в рамках психолого-медико-педагогічного консилиуму; володіння психолого-педагогічними технологіями (в тому числі інклюзивними), необхідними для роботи з різними категоріями здобувачів освіти (обдаровані діти, соціально вразливі діти, що потрапили у важкі життєві ситуації, діти-мігранти, діти-сироти, діти з особливими освітніми потребами); уміння підтримувати конструктивні виховні зусилля батьків (осіб, які їх замінюють) здобувачів освіти, залучати родину до вирішення питань виховання дитини.

Після проведеного опитування педагогів за методикою А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» було отримано наступні результати: у 17 педагогів (43 %) мотиваційний полюс не виражений; 10 педагогів (25 %) мають страх невдачі; 13 педагогів (32 %) мають мотивацію успіху (рис. 2.3).

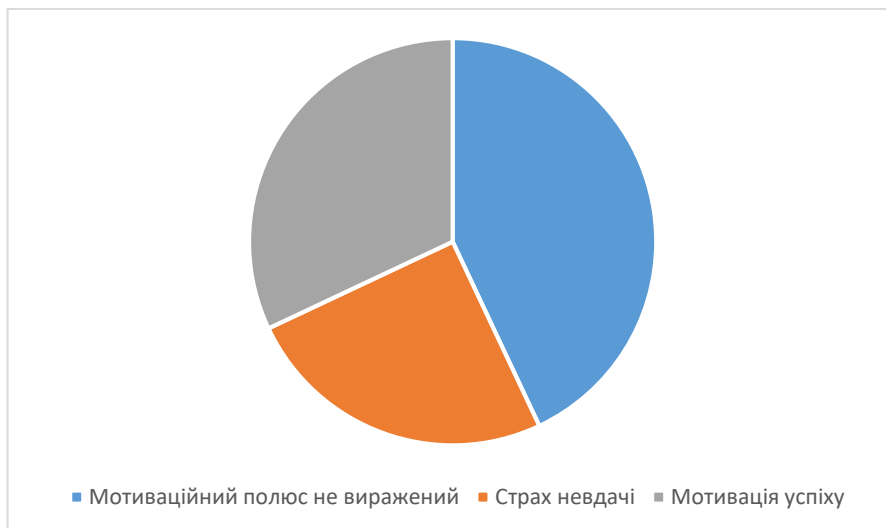


Рис. 2.3. Результати опитувальника «Мотивація успіху та страх невдачі»

У педагогів переважає мотивація уникнення невдач над мотивацією досягнення успіху. Педагоги впевнені у собі, але не завжди у своїх силах, пояснюючи це тим, що мають велике професійне навантаження. Вони відповідально підходять до освітнього процесу. При високій мотивації дії педагога спрямовуються на те, щоб досягти конструктивних, вагомих й позитивних результатів. В основі активності особистості лежить надія на успіх та потреба в досягненні успіху. Для таких педагогів характерна впевненість у власних силах, цілеспрямованість, активність. У той же час, мотивація страху невдачі належить до негативної сфери. При цьому типі мотивації педагог намагається, перш за все, уникнути покарання, осуду колег та керівництва. Навіть на початку діяльності для педагога характерним є певне побоювання за результати. У таких педагогів нерідко проявляється підвищена тривожність, невпевненість у власних можливостях. Водночас, вони з відповідальністю ставляться до виконання діяльності й намагаються усе робити правильно й раціонально.

Педагоги з позитивною мотивацією у процесі розв'язання завдань шукають шляхи їх позитивного розв'язання, тоді як педагоги з негативною мотивацією шукають шляхи уникнення виконання завдання. Тому, у процесі залучення педагогів до будь-якої діяльності (проект, інноваційна діяльність) необхідно залучати, у першу чергу, тих хто має «мотивацію до успіху». А педагоги, у яких домінує «мотивація уникнення невдач», залучається на більш пізніх етапах діяльності. Така ситуація пов'язана з тим, що останні можуть створити певні проблеми, демотивувати перших і таким чином не досягти успіху. Педагоги, що спрямовані на «мотивацію уникнення невдач» гальмують справу власними сумнівами та пошуком причин чому це можна не робити. Такі педагоги потребують опанування компетенціями з формування позитивної мотивації.

Отже, за результатами опитування та анкетування бачимо, що майже половина педагогів має невисокий рівень володіння важливими компетенціями та 68 % не мають мотивації або бояться щось змінювати.

Невисокий та середній рівень володіння компетенціями мають педагоги з низьким рівнем мотивації та більш дорослого віку. У педагогів переважає мотивація уникнення невдач над мотивацією досягнення успіху. Педагоги впевнені у собі, але не завжди у своїх силах. Вони відповідально підходять до освітнього процесу, але не ініціативні та активність їх дій визначається ситуацією успіху. При цьому типі мотивації активність педагога пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. У той же час, 25% педагогів відзначили тенденцію до успіху чи престижу. Такі люди зазвичай впевнені у собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні, таку мотивацію можна назвати мотивацією із позитивною тенденцією.

Якщо порівняти результати трьох методик, то ми бачимо, що у метаплані та за тестом А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» виявлена проблема мотивації та професійне вигорання, нездатність до рефлексії. Мотивація та вигорання, нездатність до рефлексії звичайно впливає на розвиток компетенцій, тому це пояснює низькі результати анкетування «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій». Отже, можна зробити висновок, що мотивація, здатність до рефлексії та формування педагогічних компетенцій взаємозв'язані і потребують комплексного підходу.

Висновки до розділу 2

Таким чином можна зробити висновки, що:

1. За результатами емпіричного дослідження однією з головних причин низьких показників щодо формування індивідуальної траєкторії розвитку педагога є недостатньо сформований рівень мотивації до навчальної діяльності; брак часу, який педагог може спрямувати на самоосвіту; відсутність розуміння самостійної роботи як необхідного виду практичної діяльності для самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення

особистості; відсутність навичок та вмінь здійснювати самостійну роботу в процесі самоосвіти; не достатня кількість додаткової літератури.

2. За результатами анкети «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій» ми отримали 16 (40%) педагогів з низьким рівнем володіння компетенціями, 20 педагогів (50%) з середнім рівнем та 4 педагоги (10%) з високим рівнем. Опитування педагогів за методикою А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» показало, що у 17 педагогів (43 %) мотиваційний полюс не виражений; 10 педагогів (25 %) мають страх невдачі; 13 педагогів (32 %) мають мотивацію до успіху.

3. Педагоги, що мають мотивацію уникнення невдач не впевнені у собі та своїх силах, не ініціативні, активність їх дій залежить від ситуації успіху, проте вони відповідальні. Навіть на початку діяльності для педагога характерним є певне побоювання за результати. У таких педагогів нерідко проявляється підвищена тривожність, невпевненість у власних можливостях. Їхня активність пов'язана з потребою уникнення осуду, зриву, покарання, невдачі.

4. Порівнявши результати за трьома методиками, було виявлено, що мотивація та вигорання, нездатність до рефлексії вагомо впливає на розвиток компетенцій. При високій мотивації дії педагога спрямовуються на те, щоб досягти конструктивних, вагомих й позитивних результатів. В основі активності педагога лежить надія на успіх та потреба в досягненні успіху. Мотивація, здатність до рефлексії та формування педагогічних компетенцій взаємозв'язані і потребують комплексного підходу.

5. Виникає потреба у створенні умов для безперервного професійного розвитку педагога, формуванні професіонала, який здатний адаптуватися до зростаючої диверсифікації змісту і форм освіти, розробці нових освітніх програм, методів, прийомів та способів їх реалізації. Це обумовить надання процесу професійного розвитку гнучкого характеру, що передбачено Болонською угодою.

6. На процес формування індивідуальної траєкторії розвитку педагога впливають уміння аналізувати та оцінювати власні можливості; урахування наявних знань, умінь та якостей; уміння усвідомлювати власні інтереси; уміння знаходити джерело пізнання та обирати форми самоосвіти, планувати та організувати діяльність та робоче місце; уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи.

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

3.1. Особливості формування педагогом індивідуальної траєкторії розвитку

Розглядаючи особливості формування педагогом індивідуальної траєкторії розвитку, важливо визначити її основні етапи (додаток В).

Етап «Діагностика» – включає вибір з існуючих альтернатив розв’язання проблеми найбільш прийнятних варіантів. Вихідним матеріалом для моделювання індивідуальної траєкторії розвитку є модель компетенцій як орієнтир, з одного боку, і поведінкові індикатори компетенцій, що дозволяють визначити рівень їх розвитку, з іншого. На основі усвідомлення діагностичних даних педагог пізнає індивідуальні особливості професійної компетентності та специфіку її прояву у різних освітніх умовах. За успішної реалізації першого етапу відбувається усвідомлення педагогом себе як неповторної унікальної індивідуальності; формується стала мотивація на освоєння умінь самоосвіти. У процесі реалізації діагностичного етапу виявляються основні напрямки для подальшої реалізації змістовного етапу моделі: створення механізму побудови індивідуальної траєкторії розвитку з наданням методичного супроводу та підтримки; акумуляція наявних ресурсів, у тому числі інформаційних, для забезпечення доступності та оперативності отримання необхідної інформації [6].

Дослідження особливостей розвитку професійної компетентності педагогів включає такі етапи як: дослідження компонентів професійної компетентності педагога з урахуванням умов освітнього середовища, вивчення компонентів професійної компетентності педагога, залежно від стажу педагогічної діяльності.

Етап «Мотивація», на якому здійснюється аналіз особистісних мотивів, професійних інтересів, запитів, дефіцитів і перспектив професійного розвитку

педагогів (рис. 3.1). Прагнення бути професіоналом, прагнення свободи вибору, орієнтація на роботу з людьми, орієнтація на інтеграцію зусиль інших, прагнення створювати нове, готовність долати перешкоди та брати відповідальність за результат, мотивація до досягнення успіху, готовність до ризику.

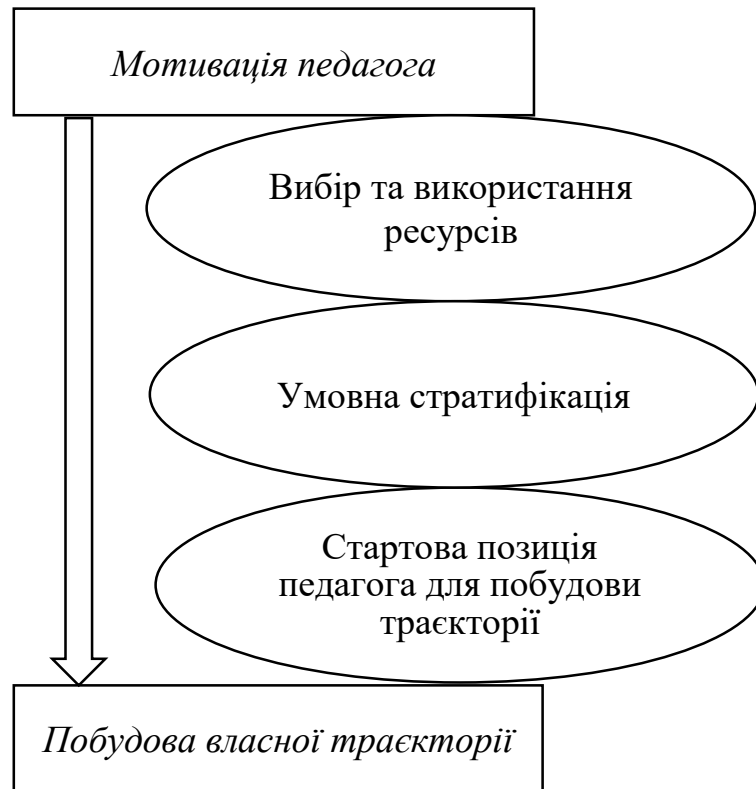


Рис. 3.1. Мотивація педагога

Педагог орієнтований на успіх, віддає перевагу середньому рівню ризику. Той педагог, який боїться невдач, воліє малий або, навпаки, великий рівень ризику. Проте, чим вища мотивація до успіху або досягненню мети, тим нижча готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: за сильної мотивації до успіху надії на нього зазвичай скромніші, ніж за слабкої мотивації до успіху. Педагог, мотивований на успіх і який має великі надії на нього, уникає високого ризику. Той, який сильно мотивований на успіх та має високу готовність до ризику, рідше потрапляє у нещасні випадки, ніж той, який має високу готовність до ризику, але високу мотивацію до

уникнення невдач (захист). І навпаки, коли в педагога є висока мотивація до уникнення невдач, це перешкоджає мотиву успіху – досягненню мети.

Етап «Проектування індивідуальної траєкторії розвитку» – проектування маршруту професійної діяльності, спрямованої на розв’язання виниклої проблеми: визначення змісту індивідуальної траєкторії (корекційний, освітній компоненти); планування форм реалізації розділів індивідуальної траєкторії; проектування освітнього середовища, в якому буде проходити робота; залучення кола фахівців, які готові допомогти; складання індивідуальної траєкторії відповідно до технологічної карти організації освітнього процесу. При реалізації даного етапу відбувається співвідношення індивідуальних можливостей із прагненням до самоосвіти, завдяки включенню педагогів у різні види індивідуально-орієнтованої практики. Мета – співвідношення індивідуальних можливостей педагогів зі своїми прагненнями до саморозвитку. Відбувається самооцінка педагогом індивідуальних особливостей професійної компетентності на основі послідовного використання індивідуальних засобів оцінки своїх якостей, постановки цілей діяльності, формування шляхів свого подальшого професійного розвитку. Одним із аспектів самоосвіти педагога є планування власної кар’єри. Критеріями успішної кар’єри виступають задоволеність життєвою ситуацією (суб’єктивний критерій) та соціальний успіх (об’єктивний критерій). Тобто, об’єктивним критерієм виступає зовнішня сторона кар’єри – послідовність займаних педагогом професійних позицій, а суб’єктивним критерієм виступає внутрішня сторона – те, як педагог сприймає власну кар’єру, який спосіб його професійного життя. Суб’єктивна сторона є значущою у розвитку професійної компетентності.

Проектування обумовлено соціальним замовленням суспільства. Виходячи із запитів ставляться та визначаються завдання. Вся організаційно-управлінська діяльність здійснюється на основі базових принципів управління, виходячи з конкретних умов. Модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога ґрунтується на варіативності форм організації професійного

розвитку. Включає внутрішні та зовнішні критерії. А також бажаний результат.

Етап «Реалізація» (реалізація проєкту на практиці; формування ефективних взаємозв'язків і оцінка проміжних результатів). Період послідовної самостійної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії шляхом використання найбільш адекватних методів і прийомів виходячи з професійних і особистих якостей, виконання індивідуальних завдань з використанням різних технологій та ресурсів. На цьому етапі педагог або самостверджується у виборі способів саморозвитку професійної компетентності або розуміє, що обраний варіант необхідно модифікувати; визначає можливості розвитку та зростання у професійній сфері. Мета – розробка педагогом моделі індивідуальної траєкторії розвитку, рефлексія змін. На підставі результатів індивідуальної та групової роботи педагог формує оптимальну для нього модель індивідуальної траєкторії розвитку, формулює прогноз щодо напрямів та перспектив власної самоосвіти, професійного самовдосконалення, майбутніх професійних та життєвих планів [25]. Етап реалізації здійснюється трьома шляхами: саморозвиток (самоосвіта); система професійної підтримки (поза освітньою організацією); методичний супровід (усередині освітньої організації).

Самоосвіта педагога виділяє чотири стадії професійного зростання: «виживання» (педагог, що адаптується); «активного засвоєння методики предмета, що викладається» (педагог атестований); «зрілість» (педагог-майстер); «переосмислення досвіду, бажання самостійного педагогічного дослідження» (педагог-новатор).

Підвищення кваліфікації як один з етапів професіоналізації сприяє переоцінці наявних знань та досвіду, що може стати основою для побудови індивідуальної траєкторії розвитку. Підвищення кваліфікації – це здобуття додаткових знань з базової спеціальності та вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної діяльності у світлі здобутих знань.

Контрольно-оцінний етап – включає діагностику результативності побудованої індивідуальної траєкторії розвитку. Особистісно-професійний профіль педагога являє собою сукупність базових і спеціальних професійних компетенцій, які перебувають на певному рівні розвитку, представляючи, таким чином, абрис ступеня реалізації встановленої моделі індивідуальної траєкторії розвитку. Контроль та оцінка виконання завдань та ступінь реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється як педагогом, так і іншими працівниками, що сприяє розвитку самоконтролю та адекватного сприйняття особистих досягнень. У процесі аналізу виконаної роботи виявляються типові помилки, аналізуються причини невдач та успіхів. Досягнення з самоосвіти педагог оформлює у вигляді звітів чи портфоліо. Портфоліо відображає обсяг виконаних робіт, рівень сформованості компетенцій, старанність та самооцінку педагога. Мета реалізації етапу – всебічна комплексна оцінка результатів роботи та визначення подальших напрямів діяльності. На цьому етапі розробляються контрольно-вимірювальні матеріали; організовується моніторинг ефективності діяльності; аналізуються помилки, допущені у процесі реалізації індивідуальної траєкторії розвитку.

Етап «Корекція» – виявлення проблем, корекція педагогом подальшої діяльності із формування індивідуальної траєкторії розвитку.

Етап «Рефлексія» (аналіз і осмислення якісних змін, самооцінка рівня професійного розвитку, внесення необхідних змін, доповнень і визначення цілей подальшого професійного розвитку). Педагогічна рефлексія є необхідним атрибутом педагога-професіонала (під рефлексією розуміється діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх почуттів, станів, переживань, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків). При аналізі педагогічної діяльності виникає необхідність здобуття теоретичних знань, необхідність оволодіння діагностикою, самодіагностикою, необхідність набуття практичних умінь аналізу педагогічного досвіду. Також має значення набуття педагогом рефлексивних умінь (професіографічний підхід), а також адекватних їм професійних утворень: педагогічне мислення та

педагогічна ерудиція; педагогічне передбачення, висновок, уява, інтуїція, прогнозування; педагогічна рефлексія. Індивідуальна траєкторія розвитку педагога, заснована на рівні, особливостях та самооцінці його професійного розвитку. Супроводжують дані процеси ресурси підтримки та ресурси вдосконалення професійного розвитку. Ресурси вдосконалення професійного розвитку педагога в рамках самоосвіти є комплексом методичного забезпечення та курсів підвищення кваліфікації. Інноваційним ресурсом підтримки професійного розвитку виступає керівник закладу освіти, що дозволяє педагогам як обмінюватися досвідом, так й координувати свої дії, активізувати загальний потенціал підвищення ефективності власного професійного розвитку.

Результатом побудови індивідуально траєкторії розвитку є підвищення рівня професійного розвитку педагога, що призводить до збільшення кількості педагогів із високим рівнем особистісної самоорганізації шляхом зменшення числа педагогів із низьким рівнем професійного розвитку. Слід підкреслити, що професійний розвиток педагога є динамічним процесом засвоєння та модернізації професійного досвіду, який веде до накопичення професійного досвіду, знань, умінь і навичок, розвитку індивідуальних професійних якостей і передбачає безперервне самовдосконалення та розвиток. У зв'язку з цим треба сказати про циклічність процесу професійного розвитку, оскільки реалізація педагогічної діяльності передбачає постійне підвищення професійного рівня, і перелічені структурні компоненти індивідуальної траєкторії розвитку повторюються, але в новій якості. Також важливо відзначити, що процес саморозвитку має біологічну обумовленість та зв'язок з індивідуалізацією та соціалізацією особистості педагога, який свідомо організує своє життя та свій розвиток. Процес професійного розвитку залежить і від середовища, оскільки саме воно стимулює педагога та допомагає визначати цілі та спрямованість.

3.2. Модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога

Аналіз уявлень про модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога у вітчизняній та закордонній педагогіці та психології дозволив визначити такі підходи до її побудови: аксіологічний, системний, рефлексивно-діяльнісний, маркетинговий, індивідуально-творчий.

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це схема зображення чи опис якогось явища та процесу у природі та суспільстві [38]. Модель може бути представлено в абстрактній або матеріальній формі. Модель зазвичай є або матеріальною копією оригіналу, або деякий умовний образ, сконструйований для зберігання та розширення знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, його перетворення або управління ним. Таким чином, у загальному випадку під моделлю розуміємо деякий об'єкт, який якимось чином використовується, щоб уявити щось інше. Процедури створення моделей широко використовують як у науково-теоретичних, і у прикладних сферах людської діяльності.

Аксіологічний підхід передбачає ціннісну установку буття педагога. Ціннісні характеристики освіти передбачають необхідність розгляду трьох взаємно пов'язаних аспектів: освіта як цінність державна; освіта як цінність суспільна; освіта як цінність особистісна. Лише єдність і гармонія трьох зазначених аксіологічних блоків, на думку Б. Гершунського, дозволяє розкрити системну, інтегративну сутність цінності, створити передумови для переходу від фактично зовнішньої стосовно освітньої діяльності особистості субстанції «цінність» до внутрішньої, власне освітньої, психолого-педагогічної категорії «ціль» [9].

Цінність – це загальновизнана або широко визнана в суспільстві норма, яка сформована в певній культурі, що задає зразки і стандарти поведінки і впливає на вибір між її можливими альтернативами. У процесі самоосвіти педагог опановує управлінські та педагогічні цінності. Суб'єктивне сприйняття й присвоєння загальнолюдських, культурно-педагогічних

цінностей визначається багатством особистості педагога, спрямованістю управлінської і професійної діяльності, розвиненою самосвідомістю, відбиває його внутрішній світ й, своєю чергою, розширює та поглиблює це багатство особистості.

Аксіологічний підхід реалізується на основі принципів: науковості, доступності, диференціації та індивідуалізації навчання. У якості домінуючої аксіологічної функції в системі педагогічних цінностей виступають цілі професійно-педагогічної діяльності, що забезпечують ефективність самоосвіти педагога. Самоосвіта педагога пов'язана із процесами самовизначення – побудова відносин до пізнання нового, зміна себе, своєї професійної позиції, подолання перешкод самореалізації.

Системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим [39]. Системний підхід як загальна методологія досліджень впливає безпосередньо із принципу системності, котрий припускає розглядання об'єкта як сукупності елементів, що перебувають у певній взаємодії між собою і навколишнім світом. Він припускає застосування таких ідей до об'єкта дослідження: кожен елемент вивчається й описується з урахуванням його місця в системі; кожен елемент системи має різні характеристики; у будові системи спостерігається ієрархія; властивості системи виникають із властивостей елементів і навпаки; як ціле система протиставляється середовищу (умовам її існування); невіддільною рисою походження системи є доцільність; джерело перетворення системи перебуває в самій системі.

Схематично самоосвіту педагога як системний об'єкт можна представити наступним чином (рис. 3.2).

Характеризуючи взаємозв'язки, взаємовідносини і взаємодію компонентів системи, зауважимо, що зміни в компонентах не відразу приводять до змін всієї системи. Для збереження цілісності і стійкості система протягом певного часу виявляє супротив змінам. Тільки після накопичення певних змін у всіх компонентах системи вона переходить у стан, який

характеризується іншими якісними показниками. Має місце закон переходу кількісних змін у якісні.

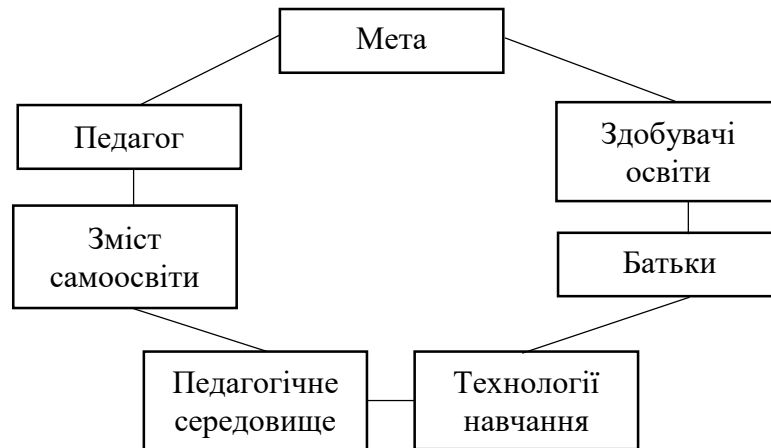


Рис. 3.2. Самоосвіта педагога як системний об'єкт

Системний підхід включає три етапи самоосвіти педагога: підготовчий, планування й застосування. У підготовчий період дається оцінка ситуації, що склалася, а саме з'ясовується, чи існує потреба в самоосвіті, чи існує розуміння назрілої потреби, у чому полягає проблема. З'ясовується характер додаткових знань і вмінь для педагога, які необхідно освоїти в результаті самоосвіти. Період планування включає: вибір засобів самоосвіти й співвіднесення їх з передбачуваним результатом; чітке й детальне визначення етапів самоосвіти, імовірних утруднень і помилок на цих етапах. Період застосування полягає у використанні результату пошукової діяльності й оцінки його ефективності: з'ясовується, як спрацьовує застосування педагогом нового у власній професійно-педагогічній діяльності; чи були внесені й чому які-небудь корективи в період самоосвіти; чи досягає педагог того, що очікував у результаті самоосвіти, якщо ні, то чому; які виникли проблеми і як швидко вони були вирішені. Аналіз самоосвіти будується на єдності процесів діяльності й свідомості: рівні діяльності характеризуються ступенем їх засвоєння суб'єктом і специфікою змісту процесів рефлексії на кожному з них.

Рефлексивно-діяльнісний підхід передбачає розвиток здатності педагога входити в активну дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності і до себе,

як її суб'єкта, з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки її ефективності на різних етапах самоосвіти. Рефлексивно-діяльнісний підхід, являє собою єдність процесів рефлексії та діяльності. Для рефлексивної діяльності характерні сутнісні властивості діяльності: цілеспрямованість, предметність, усвідомленість. Рефлексивно-діяльнісний підхід виражається в тому, що діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Важко організувати рефлексію досвіду та прогнозувати майбутнє без активної участі в цьому процесі самого суб'єкта діяльності. Рефлексивне знання здатне з'єднати знання і використовувати на практиці, тому що воно виходить із аналізу досвіду як практичних, так і розумових дій. Рефлексивно-діяльнісний підхід містить у собі: розуміння особистісного й світоглядного змісту своєї професійної діяльності; пошук суб'єктами освітнього процесу власних підстав освітньої діяльності; свідомий вибір людиною способу життєдіяльності й прогнозування його результатів на основі рефлексивно-ціннісного осмислення свого соціального досвіду.

Рефлексія у педагогіці – це процес і результат засвоєння учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього. Використання рефлексивної практики в освітньому процесі дозволяє побудувати ефективні та міжсуб'єктні відносини у системі «здобувач освіти – педагог». Понад те, як це справедливо підкреслювали, рефлексія може бути фундаментом всього освітнього процесу. Навчання на основі досвіду, що рефлексується, ефективно вже тому, що рефлексія сама по собі «завжди породження нового знання у свідомості індивіда». Рефлексія є процесом і результатом самоаналізу суб'єктом своєї свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів та станів, власного досвіду, особистісних структур. У педагогіку поняття рефлексії особливо активно увійшло лише останні десятиліття [32].

Рефлексивно-діяльнісний підхід, що застосовується до розуміння природи самоосвітньої діяльності, з його багатим категоріальним апаратом, принципами, системою організації, можливостями проведення аналізу,

рефлексії на різних етапах самоосвіти, ефективний і у визначенні основних структурних компонентів. Побудова моделі індивідуальної траєкторії розвитку педагога на засадах рефлексивно-діяльнісного підходу передбачає: розвиток здатності брати на себе активну дослідницьку позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки ефективності самоосвіти; виховання особистості педагога-діяча, який спроможний у своїй життєдіяльності створювати матеріальні й духовні цінності, змінювати на краще суспільне життя й себе, аналізувати й оцінювати наслідки цих змін, доводити цінність власних думок іншим людям. Даний підхід будується на основі принципів: проблемності, свідомості, активності та самостійності.

Індивідуально-творчий підхід одна із методологічних підстав для побудови моделі індивідуальної траєкторії розвитку. Він дозволяє увімкнути механізм мотивації у загальному та професійному саморозвитку особистості. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у розробці умов для самореалізації особистості, діагностики та розвитку творчих можливостей, авторської позиції, неповторної технології педагогічної діяльності. Індивідуально-творчий підхід у самоосвітній діяльності педагога передбачає усвідомлення ним творчої індивідуальності, визначення своїх професійно особистісних якостей, які потребують вдосконалення та коригування. Потреба у самовдосконаленні є головним мотивом і стрижневою якістю педагога, що займається самоосвітою. За підсумками перелічених підходів здійснюється пошук і структурування системоутворюючих компонентів (мотиваційний, організаційно-процесуальний і рефлексивний). Вони є своєрідним будівельним матеріалом для розробки моделі індивідуальної траєкторії розвитку педагога.

Маркетинговий підхід – це двоєдиний взаємодоповнюючий підхід. З одного боку, він являє собою ретельне й усебічне вивчення ринку, попиту, смаків і потреб, орієнтацію виробництва освітніх послуг на ці вимоги; з іншого боку – активний вплив на ринок та існуючий попит, на формування потреб і переваг [37]. Поняття маркетингу прийшло в педагогіку з інших галузей знань:

економіки, соціології. У класичному розумінні маркетинг - це, перш за все підприємницька діяльність, пов'язана з просуванням товарів і послуг від виробника до споживача. Маркетинг є складним, багатоплановим і динамічним явищем соціальної практики, являє собою інтегративне утворення, що об'єднує інформаційні, управлінські, економічні, психологічні та цілий ряд інших компонентів. Використовуючи його універсальний характер, маркетинг можна застосовувати для вирішення широкого кола завдань у соціальній сфері, куди відноситься і система освіти.

У сучасних умовах дуже гостро постає проблема пошуку нової філософії освіти, спрямованої на управління задоволенням попиту на освітні послуги, під якими розуміють сукупність знань, умінь, навичок і певного обсягу інформації, що використовуються для задоволення специфічної потреби людини і суспільства в інтелектуальному розвитку і набутті професійних умінь і навичок, тобто педагогічний маркетинг. При такому погляді на педагогічний маркетинг практично залишається осторонь щоденна діяльність педагога, роботу якого постійно повинні пронизувати маркетингові закони від основних видів занять (викладання, виховна робота) до різного виду позакласної роботи (гурток, елективний курс, участь в науковій конференції). Педагогічний маркетинг ми розділяємо на такі види: маркетинг на основі горизонтальної інтеграції (застосування маркетингу в усіх формах освітньої діяльності); маркетинг на основі вертикальної інтеграції (сприяє застосуванню маркетингу у всіх розділах хімії); маркетингова диверсифікація (проведення маркетингу в різних дисциплінах про природу – міжпредметні зв'язки); маркетингова інтенсифікація (різноманітні форми педагогічного маркетингу: проблемна ситуація, проектна діяльність, дидактичні ігри).

Таким чином, педагогічний маркетинг це не тільки система понять, знань про освітні процеси та методи їх отримання і використання, але і комплексний підхід до організації та управління педагогічним процесом з метою пріоритетного положення особистості того, хто навчається. Такий

суб'єктний підхід до педагогічного маркетингу дозволяє більш чітко визначити цільову складову педагогічної діяльності.

Педагогічний маркетинг потрібен педагогу для того, щоб визначити нову стратегію управління закладом освіти в умовах ринкових відносин; забезпечити сприятливі умови для розвитку педагогічної системи закладу освіти; більш ефективно управляти матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами. Могутнім інструментом реалізації маркетингової політики закладу освіти є зв'язки з громадськістю та рекламна діяльність [3]. Маркетинговий підхід забезпечує формування сприятливої суспільної думки та іміджу педагога; виявлення своїх сильних та слабких сторін; вчасне адаптування до змін, що відбуваються в зовнішньому середовищі; побудову системи маркетингових комунікацій; вивчення й прогнозування ринкової кон'юнктури; формування попиту на освітні послуги певного роду; диференціацію освітніх послуг відповідно до потреб сучасного стану розвитку суспільства та держави; здійснення діяльності з просування освітніх послуг на ринку [3].

Виходячи з вище зазначених досліджень і положень пропонуємо модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога (рис. 3.3).

Структура моделі індивідуальної траєкторії розвитку педагога передбачає окремі етапи, що тісно взаємопов'язані між собою і складають цілісну систему.

При побудові даної моделі враховувалася також системно-діяльнісна концепція самоосвітніх процесів, а також інші дослідження з самоосвіти. Для проєктування всіх системоутворюючих блоків ми розробили модель, що сприяє вирішенню педагогічних проблем і включає чотири етапи самоосвіти: діагностичний, організаційно-цільовий, діяльнісний та узагальнюючий.

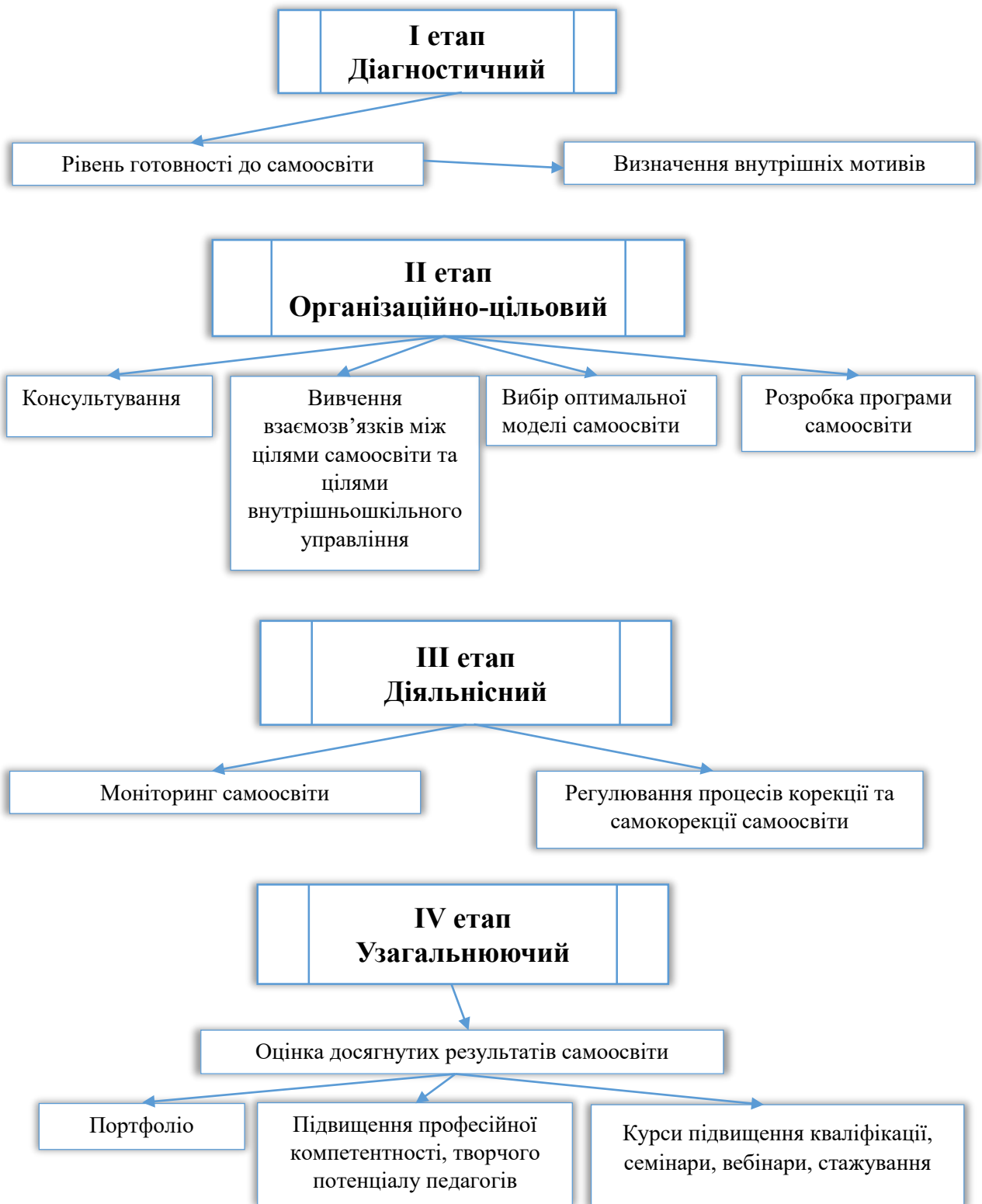


Рис. 3.3. Модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога

На діагностичному етапі дається оцінка ситуації, що склалася, а саме з'ясовується, чи є потреба у самоосвіті, чи існує розуміння назрілої потреби, у чому проблема. З'ясовується характер додаткових знань та умінь для педагога, які необхідно освоїти внаслідок самоосвіти. Етап організаційно-цільовий включає: чітке та детальне визначення етапів самоосвіти, можливих труднощів та помилок на цьому етапі. Діяльнісний етап полягає у використанні результату пошукової діяльності та оцінки його ефективності: з'ясовується, як спрацював застосування педагогом нового у своїй професійно-педагогічній діяльності; чи були внесені якісь корективи в період самоосвіти; чи досягає педагог того, що очікував у результаті самоосвіти, якщо ні, то чому; які виникли проблеми та як швидко вони розв'язані. Аналіз самоосвіти будується у єдності процесів діяльності та свідомості: рівні діяльності характеризуються ступенем їх освоєння суб'єктом та специфікою змісту процесів рефлексії кожному з них. Узагальнюючий етап базується на характеристиці досягнутих результатів.

Дана модель дозволяє педагогу будувати індивідуальний освітній шлях з урахуванням його схильностей, інтересів, допомагає йому зробити усвідомлений вибір, дає можливість систематизувати та оптимізувати цю діяльність, виробляє імунітет до професійної стагнації, стійку потребу у розвитку. Вона створює психологічно комфортні умови для професійної діяльності педагога, забезпечує умови для професійного зростання, з одного боку, з урахуванням адекватно оціненого рівня його професійної компетентності, з другого – з урахуванням запитів, інтересів, потреб самого педагога. Активізує «сильні сторони» діяльності педагога та надає змогу спокійно долати «проблемні ситуації», що виникають.

Відтворення власного траєкторії розвитку не лише веде до вдосконалення професійних компетентностей, але й кристалізує педагогічний почерк, педагогічну індивідуальність, створює перспективну концепцію подальшого професійного розвитку.

Висновки до розділу 3

Узагальнюючи вищенаведене, можна зробити висновки:

1. Індивідуальна траєкторія розвитку педагога розглядається як інноваційна освітня програма. Принципова відмінність такої програми від традиційних освітніх програм полягає в тому, що в ній простежується послідовність виконання діяльності, спрямованої на реалізацію особистісного та професійного розвитку педагога. При цьому сформована програма враховує рівень освіти, педагогічний стаж, специфіку освітньої організації, освітні запити та потреби відповідно професійними компетенціями, позначеним в професійних стандартах та різних рівнів освіти.

2. Індивідуальна траєкторія розвитку педагога як цільовий орієнтир має практичну спрямованість та варіативність, результати її реалізації та оцінку досягнень. При проєктуванні індивідуальної траєкторії розвитку необхідно передбачати наповнення її конкретними способами та засобами реалізації. На шляху до досягнення цілей та при отриманні результатів співвідносити їх із поставленими завданнями.

3. Як основний продукт діяльності педагога, що реалізує індивідуальну траєкторію розвитку, є портфоліо, що демонструє професійне зростання та саморозвиток педагога та слугує підставою для матеріального та морального стимулювання результатів діяльності.

4. Побудова індивідуальної траєкторії розвитку педагога, відбувається відповідно сучасним вимогам до його роботи і дає можливість задовольнити очікування педагога у його професійному зростанні. Але це можливо тільки у випадку його бажання до саморозвитку та самоосвіти при методичному супроводі співавторів розробленої індивідуальної траєкторії розвитку, яка враховує індивідуальні особливості кожного суб'єкта.

5. Модель індивідуальної траєкторії розвитку педагога складається з окремих етапів, що тісно пов'язані між собою і складають цілісну систему: діагностичний (рівень готовності до самоосвіти, внутрішня мотивація),

організаційно-цільовий (консультування, вивчення взаємозв'язків між цілями самоосвіти та цілями внутрішньошкільного управління, вибір оптимальної моделі самоосвіти, розробка програми самоосвіти), діяльнісний (моніторинг самоосвіти, регулювання процесів корекції та самокорекції самоосвіти), узагальнюючий (оцінка досягнутих результатів самоосвіти).

ВИСНОВКИ

Результати дослідження дозволяють сформулювати наступні положення.

1. На основі результатів наукового дослідження визначено ключову поняття дослідження: самоосвіта, самоосвітня діяльність, індивідуальна траєкторія розвитку.

В умовах реформування освіти актуалізуються проблеми з самоосвіти педагогів, такі як: визначення освітніх потреб здобувачів освіти і на їх основі змісту освіти в інваріантній частини відповідно до державного освітнього стандарту; визначення технологій, засобів, форм і методів індивідуальної траєкторії розвитку; проведення безперервного аналізу і самоаналізу діяльності та на їх основі коригування індивідуальної траєкторії розвитку.

Самоосвіта є результатом навчання та передумовою ефективності останнього, вона сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку; розвиваються якості, необхідні для успішного опанування знаннями. Самоосвіту не можна ототожнювати з самостійною працею, оскільки це цілеспрямоване добровільне вдосконалення особистості в галузі науки, культури шляхом самостійної та дослідницької діяльності.

Основним змістом самоосвіти педагога є оновлення і вдосконалення знань, що у нього є, його умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. Постійна самоосвіта є умовою успіху в професійній діяльності педагога та захищає його від професійного вигорання.

Індивідуальна освітня траєкторія – це інновація в системі безперервної освіти, яка сприяє визначенню перспективи формування і подальшого професійного зростання педагога, напрямків, засобів, методів і форм підвищення кваліфікації. Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» по суті та змісту набагато ширше, ніж поняття «індивідуальний освітній маршрут», оскільки воно передбачає облік зовнішніх та внутрішніх факторів, які можуть

суттєво впливати на специфіку конструювання індивідуальної траєкторії – створення індивідуального «шляху навчання». Зовнішніми факторами впливу слід вважати зовнішнє по відношенню до особистості педагога середовище – від психологічного клімату в колективі, де працює педагог, до соціуму, який оточує його освітню організацію.

Індивідуальна траєкторія розвитку забезпечує розширення можливостей освітнього простору, вибір найбільш ефективних і зручних для педагогів способів безперервної освіти, зростання професійної компетентності. Індивідуальна траєкторія розвитку допомагає врахувати індивідуальні потреби і професійно-особистісні запити педагога, його досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості.

Засобами самоосвіти педагога щодо створення індивідуальної траєкторії розвитку визначено мотиви, цілі, зміст самоосвіти; методи та форми, що допомагають здійснити процес самоосвіти; результати; методи самоконтролю, самоаналізу та самооцінки діяльності.

2. За результатами емпіричного дослідження однією з головних причин низьких показників щодо формування індивідуальної траєкторії розвитку педагога є недостатньо сформований рівень мотивації до навчальної діяльності; брак часу, який педагог може спрямувати на самоосвіту; відсутність розуміння самостійної роботи як необхідного виду практичної діяльності для самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення особистості; відсутність навичок та вмінь здійснювати самостійну роботу в процесі самоосвітньої діяльності; недостатня кількість додаткової літератури.

3. На процес створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога впливає уміння аналізувати та оцінювати власні можливості; урахування наявних знань, вмінь та якостей; уміння усвідомлювати власні інтереси; уміння знаходити джерело пізнання та обирати форми самоосвіти, планувати та організовувати діяльність та робоче місце; уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи.

4. З метою впровадження моделі індивідуальної освітньої траєкторії розвитку педагога потребують реалізації:

а) з боку педагога: раціонально проєктувати особистісну модель самоорганізації та саморозвитку; прогнозувати результати самостійного професійного зростання з урахуванням особистісних ціннісних установок; залучати як джерело навчання особистий професійний та педагогічний досвід; індивідуальна освітня траєкторія розвитку має мати практичну спрямованість, варіативність, наповнена конкретними способами і засобами реалізації, результати та оцінку досягнень;

б) з боку закладу освіти: індивідуалізувати модель професійного розвитку педагога, почавши з вивчення його освітніх запитів і труднощів, визначення потенційних ресурсів освітніх послуг як мотиваційного і змістовного компонентів індивідуальної траєкторії розвитку педагога; перевести педагога з пасивного об'єкта в активного, самостійного, цілеспрямованого, конкурентного суб'єкта, який знає, чого він хоче досягти в педагогічній діяльності, що саме, яким чином, і на якому рівні вивчити і освоїти необхідний матеріал, враховуючи свої здібності і можливості.

Викладені результати проведеного дослідження не охоплюють усіх аспектів багатогранної проблеми створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами самоосвіти. Актуальними для подальшої розробки залишаються питання створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога з використанням цифрових технологій.

Таким чином, поставлені у роботі завдання виконані, мета кваліфікаційного дослідження досягнута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А., Плигин А. А. Новые технологии образования. Личностно-ориентированная технология обучения: Проблемы и поиски. *Наука и школа*. 2011. № 4. С. 34-36.
2. Бондар О. В. Створення індивідуальної траєкторії розвитку педагога засобами самоосвіти. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті*: зб. тез доп. наук.-практ. конф., м. Одеса, 24 бер. 2021 р. Одеса, 2021. С. 93-95.
3. Братаніч Б. В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Київ, 2006. 35 с.
4. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів. Харків : Вид. група «Основа», 2003. 64 с.
5. Бухлова Н. В. Мотивація до самоосвіти вчителя й учня. *Управління освітою : Часопис для керівників освітньої галузі*. 2010. № 18. С. 24-27.
6. Водолазська Т., Гавриш Р. Портфоліо особистих досягнень слухача курсів підвищення кваліфікації. *Освіта Полтавщини*. 2011. № 25-26. С. 64-67.
7. Воронова С. В. Самоосвіта керівника загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посіб. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 128 с.
8. Воронова С. В. Самоосвіта керівника загальноосвітнього навчального закладу: реалії часу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 19. С. 51-57.
9. Гершунский Б. С. Философия образования. Москва: Флинта, 1998. 432 с.
10. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи (Андрогогіка) : підручник. Київ : НТУУ «КПІ», 2009. 406 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

12. Григоренко Л. О. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*. 2005. № 8. С. 22-24.
13. Громадська організація «ІППО»: офіційний сайт. URL: <https://ippo.com.ua/> (дата звернення: 26.07.2021).
14. Ензельт О. П., Боднар О. С. Підвищення ефективності навчання педагогів засобами тренінгових технологій на засадах андрагогічного підходу. *Science Review*. 2020. Т. 3. Вип. 6. С. 19-22.
15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
16. Загальні відомості про післядипломну освіту : офіційний сайт Міністерства освіти та науки України. URL: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/zgv/> (дата звернення: 18.08.2021).
17. Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха. СПб., 2003. 160 с.
18. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Учителю о педагогическом общении. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
19. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 20219 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.05.2021).
20. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1993. 320 с.
21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
22. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
23. Мішин С. Теоретичне обґрунтування поняття «самоосвіта» в процесі професійної педагогічної діяльності майбутнього фахівця. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. праць 2012. № 2 (18). С. 35-41.

24. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 15.05.2021).
25. Олійник В. В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки : доповідь на Всеукр. наук.-практ. семінару в рамках Всеукр. школи новаторства кер., наук.-пед. і пед. працівників післядиплом. пед. освіти / упоряд.: Н.В. Любченко та ін.; за заг. ред. В.В. Олійника. Рівне : ПП Лапсюк, 2012. С. 3-13.
26. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 56-66.
27. Онлайн-курси для вчителів : EdEra – офіційний сайт. URL: <https://www.ed-era.com/courses/> (дата звернення: 26.08.2021).
28. Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі». URL: <http://iqholding.com.ua/blogs/motivatsiya-uspikhu-ta-strakh-nevdachi> (дата звернення: 20.09.2021).
29. Педагогічна діагностика: метод. рекомендації / укл. В. І. Урусський. Тернопіль, 2012. 129 с.
30. Підвищення кваліфікації вчителів від освітнього проєкту «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/upgrade> (дата звернення: 26.08.2021).
31. Платформа масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus». URL: <https://courses.prometheus.org.ua/> (дата звернення: 26.08.2021).
32. Подкоритова Л. О. Дослідження рівня рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету* : зб. наук. пр. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. 3. Т. 1. С. 80-84.
33. Положення про атестацію педагогічних працівників : наказом МОН України від 08.08.2013 р. № 1135. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1417-13#Text> (дата звернення :10.08.2021).

34. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.05.2021).
35. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
36. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... к.пед.наук :13.00.04. Київ, 2017. 240 с.
37. Соколова Е. Т. , Братаніч Б. В. Сучасні тенденції та зарубіжний досвід фінансування закладів вищої освіти: зб. наук. праць ЛОГОС. 2020. № 1. С. 48-50.
38. Тлумачний словник української мови / упор. Н. Кусайкина Ю. Цибульник. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2013. 608 с.
39. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія: В. П. Андрущенко та ін. Харків: РИФ, 2005. 672 с.
40. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех поразному?: пособие для учителя. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
41. Шарненкова Т. О. Професійна самоосвіта вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. праць / редкол. Л. Б. Лук'янова (голова). Київ, 2014. Вип. 1 (8). С. 138-145.
42. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64-67.
43. Schelten A. Eintritt in die Berufspedagogik. Stuttgart, 1994. 307 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Самооцінка педагога щодо визначення рівня сформованості професійних компетенцій» [29]

	Компетенції	1	2	3	4	5
1.	Володіння ІКТ-компетенціями					
2.	Володіння спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу					
3.	Здатність надати адресну допомогу дитині своїми педагогічними прийомами					
4.	Уміння планувати, проводити уроки (заняття, організувати освітню діяльність), аналізувати їх ефективність (самоаналіз уроку / заняття / освітньої діяльності)					
5.	Готовність до взаємодії з іншими фахівцями в рамках психолого-медико-педагогічного консилиуму					
6.	Уміння спілкуватися зі здобувачами освіти, визнаючи їх гідність, розуміючи і приймаючи їх					
7.	Уміння демонструвати знання предмета і програми навчання					
8.	Уміння ефективно регулювати поведінку здобувачів освіти для забезпечення безпечної освітнього середовища					
9.	Володіння формами і методами навчання, що виходять за рамки уроку (заняття): дослідні роботи, експерименти					
10.	Уміння проєктувати психологічно безпечне і комфортне освітнє середовище, знати і вміти проводити профілактику різних форм насильства в закладі освіти					
11.	Уміння ефективно управляти класом (групою), з метою залучення здобувачів освіти до процесу навчання і виховання, мотивуючи їх навчально-пізнавальну діяльність					
12.	Володіння психолого-педагогічними технологіями (в тому числі інклюзивними), необхідними для роботи з різними здобувачами освіти: обдаровані діти, соціально вразливі діти, що потрапили у важкі життєві ситуації, діти-мігранти, діти-сироти, діти з особливими освітніми потребами, діти з дев'яцією поведінки, діти з залежністю					
13.	Знання загальних закономірностей розвитку особистості і прояви особистісних властивостей, психологічних законів					

	періодизації і криз розвитку, вікових особливостей здобувачів освіти	
14.	Уміння складати спільно з іншими фахівцями програму індивідуального розвитку дитини	
15.	Уміння формувати і розвивати універсальні навчальні дії, зразки і цінності соціальної поведінки, навички поведінки в світі віртуальної реальності і соціальних мережах, навички полікультурного спілкування і толерантність, ключові компетенції	
16.	Володіння формами і методами виховної роботи, для використання їх як на уроці, так і в позакласній діяльності	
17.	Уміння застосовувати інструментарій та методи діагностики і оцінки показників рівня і динаміки розвитку здобувачів освіти	
18.	Уміння взаємодіяти з іншими фахівцями (психолог, дефектолог, логопед).	
19.	Уміння будувати виховну діяльність з урахуванням культурних відмінностей здобувачів освіти, статевовікових та індивідуальних особливостей	
20.	Уміння підтримувати конструктивні виховні зусилля батьків (осіб, які їх замінюють) здобувачів освіти, залучати родину до вирішення питань виховання	
21.	Готовність взяти різних дітей, незалежно від їх реальних навчальних можливостей, особливостей в поведінці, стану психічного і фізичного здоров'я	
22.	Професійна установка на надання допомоги будь-якій дитині	
23.	Вміти захищати гідність та інтереси здобувачів освіти, допомагати дітям, які опинилися в конфліктній ситуації і / або несприятливих умовах	
24.	Уміння розробляти і реалізовувати індивідуальні програми розвитку з урахуванням особистісних і вікових особливостей здобувачів освіти	
25.	Здатність під час спостереження виявляти різноманітні проблеми здобувачів освіти, пов'язані з особливостями їх розвитку	
26.	Дотримання правових, моральних і етичних норм, вимог професійної етики	

Високий рівень (100-130 балів) – свідчить про високий рівень сформованості професійних компетенцій, що педагог здійснює рефлексію

педагогічної діяльності, володіє рефлексивними вміннями, прагне професійного самовдосконалення.

Достатній рівень (74-99 балів) – свідчить, що педагог здебільшого вдається до педагогічної діяльності, прагне самовдосконалення, але не завжди знає, куди саме необхідно рухатися.

Низький рівень (26-75 балів) – свідчить про низький рівень сформованості професійних компетенцій, не вдається до рефлексії або вона виявляється в нього стихійно, він не приділяє уваги саморозвитку. Переважно вважають свої обов'язки тяжкою працею.

Мотивація успіху і боязнь невдачі
(опитувальник А. Реана) [28]

Інструкція: Відповідаючи на нижче приведені питання, необхідно вибрати відповідь «так» чи ні». Якщо вам важко з відповіддю, то пригадаєте, що «та» об'єднує як явне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те саме стосується відповіді «ні»: вона об'єднує явне «ні» і «скоріше ні, ніж так».

Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, як правило, є і найбільш точною.

Текст опитувальника.

1. Включаючись в роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань прагну по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижені легкі завдання, або нереалістично високі за важкістю.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.

12. Якщо ризикую, то, скоріше, з розумом, а не відчайдушно.

13. Не дуже наполегливий в досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.

15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість, як правило, знижується.

16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.

19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.

20. Якщо завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість ще більш зростає.

Ключ до опитувальника.

Вважаються за правильне:

- відповідь «так»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20;
- відповідь «ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обробка результатів і критерії оцінки.

За кожен збіг відповіді з ключем – 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі).

Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому мається на увазі, що,

якщо кількість балів 8-9, є певна тенденція мотивації на невдачу, а якщо кількість балів 12-13, є певна тенденція мотивації на успіх.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі люди зазвичай упевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні і активні. Їх відрізняє наполегливість в досягненні мети, цілеспрямованість.

Мотивація на невдачу відноситься до негативної мотивації. При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі, в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже наперед боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою упевненістю в своїх силах. Прагнуть уникати відповідальних завдань, а при необхідності розв'язання надвідповідальних задач можуть впадати в стан, близький до панічного. Принаймні, ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Все це разом з тим може поєднуватися з вельми відповідальним відношенням до справи.



Рис. Етапи формування педагогом індивідуальної траєкторії розвитку