

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Західноукраїнський національний університет**  
**Соціально-гуманітарний факультет**  
Кафедра освітології і педагогіки

**ПИДА Василь Петрович**

**Розвиток професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації: особистісно-орієнтований підхід/Development of the professional competence of teachers in the system of professional development: a person-oriented approach**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки  
освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти  
Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи

ОСУЗОМ-21

В. П. Пиди

---

Науковий керівник

д.пед.н., проф. Ребуха Л. З.

---

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ **Л. З. Ребуха**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ.....	7
1.1 Теоретичні основи становлення професійної компетентності педагога .....	7
1.2 Вплив чинників на розвиток професійної компетентності .....	17
1.3 Розвиткове інноваційне освітнє середовище та його значимість для становлення професійної компетентності педагога .....	23
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ 2. ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД.....	29
2.1 Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної компетентності педагога у системі підвищення кваліфікації на zasadaх особистісно-орієнтованого підходу .....	29
2.2 Дослідження на виявлення особливостей розвитку професійної компетентності педагога.....	38
2.3 Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації.....	43
Висновки до другого розділу.....	49
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	53
ДОДАТКИ.....	61

## ВСТУП

**Актуальність проведеного дослідження.** Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується швидкою зміною технологій, що зумовлює формування нової системи освіти, що передбачає постійне оновлення. Успішність такої реалізації залежить від того, наскільки будуть здатні всі суб'єкти системи освіти підтримувати конкурентоспроможність, найважливішими умовами якої стають такі якості особистості педагога як активність, ініціативність, здатність творчо мислити та знаходити нестандартні рішення. Тому одним із перспективних напрямів розвитку освіти стає підвищення професійної майстерності, поширення передового досвіду, створення інноваційного освітнього середовища.

Сьогодні освіта орієнтована на активного та мобільного педагога, який виявляє ініціативу, чітко усвідомлює свої професійні цілі, відкритого для всього нового та оптимістично налаштованого по відношенню до інновацій. Саме такий педагог зможе ефективно реалізувати ключові напрями, відображені у положеннях Нової української школи. Проблему професійної компетентності педагога досліджували багато філософів, педагогів, психологів. Питання формування та розвитку професійної компетентності розглядаються у працях Н. Баришовець, Н. Борбич, В. Ворожбіт-Горбатюк, М. Голованя, О. Казмірчук, Л. Кальченко, О. Кучая, О. Левицького, С. Пільової, О. Пометун, І. Проценко, Л. Ребухи, А. Хомярчук та ін. Але незважаючи на досить широку представленість досліджуваного феномену в науковій літературі, бажано виділити шляхів розвитку компетентності педагога в межах системи підвищення кваліфікації.

Особливої значимості професійна компетентність набуває у зв'язку з тим, що система освіти в даний час характеризується значними інноваційними перетвореннями. В цих умовах педагог, щоб бути успішним і затребуваним, повинен бути готовим до будь-яких змін, вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових вимог, виявляти прагнення бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність до невизначеності, бути готовим до ризику, тобто бути професійно компетентним.

Однак, як свідчить соціальна практика, ці характеристики формуються далеко не у всіх педагогів. Навпаки, значна їх частина відчуває великі труднощі при адаптації до соціальних, економічних, професійних умов, що стрімко змінюються.

Успішність розвитку інноваційної освіти у свою чергу багато в чому визначається готовністю професійних кадрів, що працюють у сфері освіти, до роботи в інноваційному режимі, до гнучкого, оперативного реагування у своїй професійній діяльності на потреби суспільства і особистості, що постійно змінюються. Тому розвиток професійної компетентності педагогів стає однією з найважливіших умов реформування освіти. У зв'язку з цим стає значущим розробити таку програму психолого-педагогічного супроводу педагога, яка сприяла б розвитку його професійної компетентності, що призводить до підвищення якості освіти та формування позитивних відносин між усіма учасниками освітнього процесу.

Таким чином, актуальність теми обумовлена недостатнім обґрунтуванням способів розвитку професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації і дедалі більшими вимогами соціальної практики до компетентних освітян.

**Мета дослідження:** схарактеризувати розвиток професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації на основі особистісно-орієнтованого підходу.

**Об'єкт дослідження:** освітня діяльність педагогів.

**Предмет дослідження:** розвиток компетентнісних особливостей педагога у системі підвищення кваліфікації.

**Завдання дослідження:**

1. Описати теоретичні основи становлення професійної компетентності педагога та вплив чинників на розвиток його професійної компетентності.
2. Дати оцінку розвитковому інноваційному освітньому середовищу та його значимості для становлення професійної компетентності педагога.
3. Дослідити вплив психолого-педагогічного супроводу на розвиток професійної компетентності педагога у системі підвищення кваліфікації.

4. Здійснити дослідження на виявлення особливостей розвитку професійної компетентності педагога.

5. Підготувати Програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації.

**Теоретичною основою дослідження** послужила наукова література з відображенням особливостей розвитку у закладах освіти професійної компетентності педагогів.

**Практична значимість дослідження** полягає у розробленій Програмі психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації; можливостях подальшого наукового осмислення та удосконалення розвитку формування професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації на основі особистісно-орієнтованого підходу.

**Методами дослідження** цієї роботи є вивчення літературних джерел та її критичний, логічний аналіз; синтез, спостереження, анкетування, узагальнення, порівняння, класифікація.

Робота містить 62 сторінки, з них – 52 сторінки основного тексту, 64 літературних джерела (з яких 12 іноземною мовою), 1 таблицю та 1 додаток.

**За результатами дослідження опубліковано тези:**

1. Пида В. Професійне становлення фахівця вищої школи: мотиваційний аспект. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11 травня 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 240–243.

2. Ребуха Л., Пида В. Формування професійної компетентності у системі післядипломної освіти. Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 17 листопада 2023 р.) Тернопіль : ТТОКІШПО, 2023. С. 129–131.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

### 1.1. Теоретичні основи становлення професійної компетентності педагога

Нині система освіти характеризується значними перетвореннями, у яких спостерігається інноваційність освітніх процесів. На систему освіти значно впливають зовнішні чинники, передусім війна в Україні. Їй пред'являються принципово нові вимоги, постійне підвищення яких викликано цілою низкою тенденцій також світового розвитку:

а) прискорення темпів розвитку суспільства вимагає підготовки учнів до життя в умовах, що швидко змінюються;

б) при значному розширенні масштабів міжкультурної взаємодії особливої важливості набувають комунікабельність та толерантність випускників школи;

в) виникнення та зростання глобальних проблем вимагає від молоді для їх вирішення сучасної мисленнєвої діяльності;

г) можливості соціально-політичного вибору ставлять школу перед необхідністю формувати готовність громадян до такого вибору;

д) перепідготовка працівників зумовлює необхідність формування у випускників шкіл бажання та здатності навчатися протягом усього життя.

Для того, щоб відповідати цим вимогам, школа повинна змінюватися, причому цей процес має бути безперервним. Все це здатний реалізувати самостійний, активний, що гнучкий до змін вчитель, що здатний приймати на себе відповідальність, яка відноситься до власного розвитку як цінності, вміє і готовий постійно вчитися. Отже, пред'являються особливі вимоги, передусім, до розвитку професійної компетентності педагога.

Закордонні науковці у зміст поняття вкладали, передусім, практичне наповнення, наявність здібностей, необхідних для ефективного виконання

конкретної діяльності у конкретній предметній сфері та які відображені у працях Р. Уайта, Дж. Равена, П. Бурдье, Д. Хаймса, П. Вейла, Ф. Данвера, Ф. Мерна, К. Райда та ін.

Так, на думку К. Райда, компетентність, на думку автора, необхідна для виконання власних професійних вчинків[62]. Далі він стверджує, що:

1. Компоненти компетентності розвиватимуться і виявлятимуться лише у процесі виконання цікавої для людини діяльності.

2. Ефективна діяльність є результатом кількох факторів та залежить від цілої низки незалежних та взаємодоповнюваних компетентностей, що відрізняються широким спектром певних позицій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності чи здатності, що виявляється у конкретній ситуації. Слід оцінювати повний набір компетентностей, що виявляються у фахівця в різних ситуаціях протягом тривалого часу, що витрачається на досягнення особистісно-значимих цілей та рівня будь-якої окремої здібності.

3. Конкретна ситуація, в якій виявляється індивід, безпосередньо впливає на формування в нього цінності та на можливості розвитку та оволодіння новими компетентностями [50, с. 15–18].

Науковець М. Степаненко розкриває поняття «компетентність особистості». Компетентну особистість автор характеризує як «людину, яка має знання з основ наук та вміння з ними пов'язані, а також «навички, необхідні для виконання фахових функцій, професійних ролей, когнітивної та афективної діяльності, міжособистісного спілкування» [45]. Він акцентує увагу на розвиток здібностей, знань, умінь, мотивів, відносин, переконань, цінностей, необхідних для виконання соціальних ролей і взаємодії зі світом.

Західноєвропейські моделі компетентності акцентують увагу на таких якостях як вміння самостійно знаходити шляхи вирішення комплексних завдань, самостійному оволодінні новими знаннями, навичками, позитивному уявленні про свою особистість, здатності гармонійного спілкування, вміння поводитися в колективі. Загалом закордонні науковці відносять компетентність більше до загальної характеристики індивіда, а не пов'язують її з конкретними вміннями.

У наш час поняття «компетентність» включає як когнітивну і операційно-технологічну складові [8; 19]. Компетентність завжди є актуальним проявом

компетенції, але більшість авторів, незважаючи на це, дані поняття не розрізняють та розглядають як синоніми.

Нині поняття «компетентність» є об'єктом вивчення багатьох вітчизняних авторів. Це набуло особливої актуальності у зв'язку з тим, що в освіті використовується компетентнісний підхід [17, с. 60–62]. Саме тому воно викликало безліч обговорень у науковців (Н. Бібік, А. Гавриляк, Л. Карпова, О. Овчарук, О. Пометун, М. Степаненко та ін.). Так, на думку С. Скворцова, «...компетентність – це рівень навченості соціальним та індивідуальним формам активності, яка дозволяє індивіду в межах своїх здібностей і статусу успішно функціонувати» [41] у суспільстві. На думку О. Ноздрова, компетентність – категорійна оцінка фахової діяльності та розвитку здібностей людини, яка дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу та приймати відповідальні рішення у проблемних ситуаціях [25, с. 112–120]. Інший підхід до трактування даного поняття дає у своїй роботі В. Ворожбіт-Горбатюк. Науковець визначає компетентність як нову якість професійної підготовки [8, с. 63–67].

Науковці В. Бондар, Л. Зиков, М. Жалдак, Л. Карамушка, В. Маслов, О. Пометун, професійно-педагогічну компетентність фахівця вважають більш широким формуванням, що містить знання, уміння, активність, самостійність, індивідуальність та певні особисті якості, які проявляються у тактовності, комунікабельності, доброзичливості та емоційній рівноваженості [1, с. 6–11].

Науковці І. Драч [14], В. Ягупов та В. Свистун [51] розглядають поняття «компетентність» з позицій компетентнісного підходу. Професіоналізм стосується технологічної підготовки, а компетентність – «базисні кваліфікації». Це якості особистості, що спричинюють самостійні вчинки, творчі підходи до усяких справ, готовність до оновлення знань, гнучкості розуму, готовності системно мислити, уміння діалогувати, та працювати у колективі, комунікувати з колегами.

А. Шишко, розглядаючи поняття «компетентність», виділяє дві моделі – особистісну та діяльнісну [50]. Автор вказує на те, що теоретичною основою виділення груп ключових компетенцій послужили сформульовані у вітчизняній психології положення щодо того, що:

а) людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці;

б) людина проявляється у системі відносин до суспільства, іншим людям, себе, до праці;

в) компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку;

г) професіоналізм включає компетентність.

З цих позицій науковці розмежовують три групи компетентностей:

– компетентності, які стосуються себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності;

– компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;

– компетентності, що належать до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах та формах.

Соціально-опосередкований характер педагогічної діяльності виявляється в тому, що вона здійснюється на благо учня, заради його розвитку, в ім'я набуття ним людської сутності та його становлення як суб'єкта діяльності, здатного будувати життя, гідне людини. Створення такого життя вимагає, щоб учень після закінчення школи вибирав ту професію, яка відповідає як його потребам, так і запитам суспільства, в якому він живе.

Отже, діяльність вчителя обслуговує духовну сферу суспільства, оскільки вчитель, який виховує учня, транслює культуру, вводить дитину у світ культури, розвиває в неї здатність до збереження культури, до її створення та перетворення, а також, певною мірою, і матеріальну сферу, оскільки учні працюватимуть у цій сфері. Вирішення цих завдань вимагає, щоб вчитель володів необхідними професійними знаннями та вміннями щодо результатів своєї діяльності та ін. З цього можна дійти висновку, що йдеться про професійну компетентність вчителя (В. Черноус [49]).

Великий внесок у розробку проблем професійної компетентності зробили вітчизняні дослідники Л. Алексєєва, В. Байденко, В. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов [47], Т. Собченко [44], І. Тараненко [47] та ін. Так, І. Тараненко вважає, що професійна компетентність – це новоутворення суб'єкта діяльності, що формується у процесі професійної підготовки та є системним проявом знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, які

дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, що становлять сутність професійної діяльності [47].

У розумінні І. Родигіни професійна компетентність є певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці [40].

Науковці О. Пометун, О. Онопрієнко, розглядаючи професійну компетентність, опиралися на структуру особистості, де провідними є [27; 31–32]:

- професійна спрямованість (професійна позиція, ціннісні інтереси, професійне самовизначення);

- професійна компетентність (знання, вміння, навички, індивідуальний досвід, майстерність).

Проаналізувавши останнє поняття вважаємо, що функціональний розвиток професійної компетентності на початкових стадіях професійного становлення фахівця має відносну автономність, але в стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність дедалі більше поєднується з професійно важливими якостями. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності стають навченість, професійна підготовленість, професійний досвід та професіоналізм.

Так, американський науковець В. Гутмахер (W. Nutmacher) [58], найважливішим компонентом кваліфікації вважає «здатність швидко та безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці» [58]. Т. Гофман (Т. Hoffman) [57] професійну компетентність пов'язують із шляхами вирішення комплексних завдань.

З проведеного теоретичного аналізу, можна дійти висновку, що вітчизняні і зарубіжні науковці вкладають різне розуміння зміст поняття «професійна компетентність». У закордонних дослідженнях акцент зміщений на практичну сторону (професійне самовдосконалення), а в роботах вітчизняних учених поряд з практикою досліджується і теоретичною стороною питання висвітлюється методологічні підходи, визначення поняття, структурні компоненти, детермінанти розвитку та ін.

Отож, професійна компетентність – це якість високопрофесійного працівника, здатного максимально реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності і адаптуватися до умов ринку, що змінюється та керувати професійною мобільністю, плануванням кар'єрного зростання, професійною самоактуалізацією.

Професійна діяльність вчителя є певною системою різних, що постійно змінюються, але в тому числі й апробованих, усталених його взаємин з учнями, батьками, колегами та адміністрацією школи [4, с. 372–380].

Професійна компетентність педагога представлена у низці робіт. Так, на думку І. Драч, вона визначає багатозначне розуміння змісту основних елементів представленої структури та досить широкий спектр поглядів на сутність професійної компетентності [14].

У концепції професійного розвитку вчителя О. Кучай виділяє три інтегральні характеристики педагогічної праці вчителя: спрямованість, компетентність та емоційну гнучкість, які по суті є інтегральними характеристиками особистості вчителя, що зумовлюють ефективність педагогічної діяльності загалом [19].

Нині поняття компетентності пов'язують із певною сферою діяльності, у даному випадку з професійною педагогічною діяльністю вчителя [21]. Однак одним із найважливіших компонентів у структурі професійної компетентності вчителя є професійні знання. Ефективність педагогічної діяльності вчителя багато в чому залежить від рівня та якості його знань у галузі тієї науки, основи якої становить предмет, що викладається. Вчитель, перш за все, повинен знати свій предмет, науку, яку він викладає, її основи, як зазначає С. Лейко [21, с. 128–130].

Нині професійна компетентність вчителя має відношення до системотворчої професійної діяльності [23]. Підсумовуючи можна резюмувати, що, незважаючи на інтерес науки до розгляду даного поняття, сам термін остаточно не встановився у психолого-педагогічних науках. Так, під професійною компетентністю вчителі розуміють:

– співвідношення об'єктивно необхідних професійних знань та умінь та психологічних якостей, якими володіє педагог;

- інтегральну характеристику педагогічної праці вчителя;
- поінформованість педагога, властивість його особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання;
- сукупність фізичних, психічних, особистісних та соціальних змін, що відбуваються у педагога у процесі оволодіння та тривалого виконання діяльності;
- професійні знання, педагогічні вміння, професійна позиція та психологічні якості;
- складна педагогічна освіта, що зумовлює готовність вчителя до виконання педагогічної діяльності. У межах роботи професійна компетентність педагога визначається нами як сукупність типізованих знань, умінь і здібностей, котрі забезпечують виконання державних освітніх стандартів.

## **1.2. Вплив чинників на розвиток професійної компетентності педагогів**

Визначення шляхів розвитку професійної компетентності вчителя ставить першому плані питання про його детермінанти. Питання про суспільну детермінацію розвитку свідомості людини були розроблені в руслі культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій, у введеному положенні про те, що сама природа людини – продукт історії, у визначенні діяльності як основного способу та умови розвитку особистості. Ці положення були доповнені принципом єдності свідомості та діяльності, розкриттям ролі спілкування у формуванні та становленні свідомості та особистості індивіда, положенням про особистість як активного суб'єкта свого власного розвитку (та ін).

З погляду системного підходу детермінація є системою детермінант різного типу, тобто є системою. Головним у цій системі є каузальні відносини. У загальному вигляді, причина – це певна подія, тоді якщо немає причини – немає наслідків [16]. Проте до неї включаються також зовнішні та внутрішні чинники.

Чинники, що ініціюють розвиток професійної компетентності, представлені у роботах Л. Карпової [16], О. Лутаєнко [22], О. Ноздрової [25],

С. Петренко [28], І. Проценко [35–36], Л. Ребухи [37–39], Т. Скорик [42] та ін., можуть бути умовно представлені трьома групами:

- змінами провідної діяльності;
- соціальної ситуації розвитку;
- суб'єктивністю людини.

Виділення детермінант розвитку професійної компетентності засноване на прийнятому у роботі визначенні, а також уявленні про структурні компоненти феномена, що вивчається. Слід зазначити, що цей поділ носить умовний характер, оскільки представлені компоненти є складовими частинами цілісної структури, відповідно, і детермінанти теж взаємопов'язані між собою. У групу чинників зміни провідної діяльності входять такі – зміна провідної діяльності, зміна способу виконання, зокрема його вдосконалення. Дані фактори мають найбільший вплив на розвиток діяльнісного компонента професійної компетентності.

У процесі професійного становлення зміна провідної діяльності відбувається на стадіях оптації, професійної підготовки та професійної адаптації. Разом з тим, слід зазначити, що з професійного становлення педагога цей чинник втрачає своє визначальне значення. Безсумнівно, що психічний розвиток у зрілому віці відбувається у межах однієї й тієї діяльності. Тому наступним фактором є зміна способів виконання діяльності в рамках однієї і тієї ж професійної діяльності.

На стадії первинної професіоналізації спосіб виконання діяльності носить нормативно-схвалюваний характер, але в стадії вторинної професіоналізації чи майстерності – індивідуально-творчий, що дозволяє зробити висновок у тому, що якісні зміни у розвитку професійної компетентності відбуваються із збільшенням стажу роботи. Удосконалення способів виконання професійної діяльності (впровадження нових освітніх програм, технологій тощо) також призводить до розвитку професійної компетентності.

М. Войцехівський та М. Головань, розглядаючи інноваційні процеси в педагогіці, вказує на суперечність, яка спричинена розвитком професіоналізму [7; 10]. З одного боку, ознаки, що відрізняють професію вчителя від інших, ведуть до системи вимог, недотримання яких позбавляє його професійного

іміджу. З іншого боку стоїть рівень складності завдань, тому частіше відбувається інноваційний прояв, який збігається з «загальноприйнятим». Інноваційна спрямованість веде за собою творче самовираження, яке не вміщується у звичних рамках. Чим ближча вершина досягнень, яку перевершує творець-новатор, тим більше недотримання норми він демонструє і залучає до цього «ігнорування» більше інших вчителів.

Друга група факторів представлена змінами соціальної ситуації розвитку: зміна соціально-економічної ситуації, умови освітнього середовища, обставини в реалізації професійних планів, випадкові події та ін. До цієї групи входять фактори, що найбільше впливають на розвиток, насамперед, соціально-комунікаційного компонента професійної компетентності педагога.

Зміна соціальної ситуації розвитку сприяє розвитку професійної компетентності, оскільки «примушує» педагога змінити звичні йому способи поведінки і мотивує пошук нових можливостей для реалізації себе в професії. Найбільш чітко це проявляється на стадії професійної підготовки та професійної адаптації.

Наступним фактором, що входить до цієї групи, є зміна соціально-економічних умов життєдіяльності. Це і зміни в роботі освітньої установи, скорочення робочих місць, зміни в оплаті праці та ін. Сучасні соціально-економічні умови можна вважати надзвичайними та «експериментальними». Соціальна нестабільність впливає на орієнтацію людини в часі (минулий, сьогодення та майбутнє), на розвиток самосвідомості, на рівень професіоналізму, інтелектуальні можливості, збільшуючи кількість критичних ситуацій у життєдіяльності людини [2; 22]. Умови освітнього середовища, зокрема його інноваційний характер, є значним чинником цієї групи. Це сукупність різних умов, необхідні для розвитку інноваційної освітньої діяльності у шкільництві, система організаційних форм і засобів, які впливають на інноваційну освітню діяльність.

Перетворення, що відбуваються нині у системі освіти, висувають нові вимоги до рівня професіоналізму вчителя. В умовах конкурентоспроможності будуть ті педагоги, які розвивають професійну компетентність відповідно до інноваційних перетворень. Фактором розвитку може стати і розширення

соціально-професійного оточення в результаті поглинання професійною діяльністю. Фахівці-трудоголіки, одержимі роботою, нерідко виявляють жорстокість у взаєминах, але при цьому мають досить високий рівень професійної компетентності.

Чинником розвитку професійної компетентності є випадкові події та обставини у реалізації професійних планів. Внаслідок чого педагог змушений шукати докладання своїх знань у нових для нього сферах (наприклад, у сфері додаткової освіти, що є сьогодні однією з пріоритетних у розвитку освітньої установи). Відповідно це вимагає від нього активного застосування навичок комунікації.

Третьою групою чинників є характеристики суб'єктності людини, обумовлені внутрішніми умовами розвитку особистості та активністю, необхідною для саморозвитку. Як такі характеристики нами виділені:

- підвищення соціально-професійної активності,
- незадоволеність потреб особистості,
- готовність до професійного самовизначення,
- прагнення до саморозвитку та самореалізації,
- суб'єктивне почуття зупинки у розвитку.

Чинники, що входять до цієї групи найбільше впливають на розвиток особистісного компонента професійної компетентності педагога. Л. Кальченко, зауважує, що бажання майбутнього відображається у бажанні розвитку [15, с. 89–95].

У розвитку особистості велике значення має активність особистості. Суб'єктивна активність людини визначається системою стійко-домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій та ін. Вивчення літератури показало, що найбільш суттєвими ознаками поняття «активність» є кількісні та якісні характеристики рівня інтенсивності перебігу процесу чи взаємодії, потенціал можливостей людини, та, нарешті, джерело будь-якого процесу чи взаємодії (І. Добровольська-Піпич [13], М. Лазарєв [20], С. Михаць [24], С. Пільова [29], І. Смагін [43], В. Титаренко [48] та ін.).

Розгляд ролі активності особистості розвитку професійних компетенцій логічно пов'язані з виділенням поняття наднормативної активності. Ступінь

активності людини у формуванні власної долі багато в чому визначається вмінням ставити собі мету, гідну людини і зрозуміло це дозволяє фахівцю виходити за межі своїх можливостей. Під наднормативною професійною активністю ми розумітимемо активність, що виражається в прагненні особистості перевищити вимоги нормативно-схвалюваної професійної діяльності та посадових обов'язків.

Одним із важливих чинників, що детермінують розвиток професійної компетентності, є соціально-професійна активність. Здійснюючи професійну діяльність, педагог розвивається, розвиваючись, розвиває діяльність. Однак, якщо діяльність починає носити жорстко регламентований характер, особистість, що має високий рівень активності, у цій ситуації відчуває найсильніший дискомфорт, незадоволеність своїм становищем на робочому місці. Цей стан іноді називають – втратою себе [59]. Як правило, це проявляється досить часто у традиційних школах, де зміст діяльності підпорядкований чіткому виконанню нормативів, без прояву творчості та новаторства. Задоволеність собою суб'єктивне почуття постійного розвитку ініціюють розвиток професійної компетентності.

Настає момент, коли розвиток професійної діяльності, формування її індивідуального стилю неможливі без корінної заміни нормативно-схвалюваної діяльності. Педагог має зробити професійний вчинок, виявити наднормативну активність. Наднормативна професійна активність може висловитись або у переході на новий освітньо-кваліфікаційний рівень, або на якісно новий, інноваційний рівень виконання діяльності. Чинником професійної компетентності може бути підвищення соціально-професійної активності. Однак, цей чинник з'являється на пізніших стадіях професійного становлення.

У дослідженнях встановлено, що стагнації сприяє також та обставина, що педагог транслює досвід: знання, вміння, навички, які вже стали надбанням суспільства та самих технологій навчання. У результаті розвиток професійної компетентності також зупиняється. У цьому випадку можна говорити, що розвиток професійної компетентності є важливим фактором профілактики стагнації професійного розвитку вчителя. Таким чином, на підставі теоретичного аналізу та відповідно до виділених структурних компонентів, визначено зміст

трьох груп факторів, що детермінують розвиток професійної компетентності педагога, що надають різний вплив на її компоненти. Таким чином, на розвиток діяльнісного компонента професійної компетентності педагога надає найбільший вплив перша група факторів:

– зміна провідної діяльності (зміна провідної діяльності, зміна способу виконання діяльності, вдосконалення способу виконання діяльності).

На розвиток соціально-комунікативного компонента впливає друга група факторів:

– зміна соціальної ситуації розвитку (зміна соціально-економічної ситуації, зміни у реалізації професійних планів, інноваційне освітнє середовище, випадкові події тощо).

Розвиток особистісного компонента обумовлено третьою групою факторів:

– суб'єктністю людини (підвищення соціально-професійної активності, готовність до професійного самовизначення, прагнення саморозвитку та самореалізації, суб'єктивне почуття зупинки у розвитку).

Серед виділених чинників найбільше значення мають, передусім, умови освітнього середовища, а саме його інноваційний характер. Адже саме інноваційне освітнє середовище передбачає включення вчителя до активного виконання професійної діяльності, що й передбачає розвиток професійної компетентності.

### **1.3. Розвиткове інноваційне освітнє середовище та його значимість у становленні професійної компетентності педагога**

Інноваційна діяльність у сфері освіти почала набувати все більшого значення у всьому світі з другої половини ХХ ст. Це було зумовлено необхідністю подолання кризових явищ, що чітко позначилися в освіті в епоху переходу до постіндустріального суспільства, а також загальною тенденцією, що спочатку сформувалася в економіці. Тож розуміння сутності інновацій,

інноваційної діяльності, інноваційної середовища важливо враховувати економічне розуміння цього феномена.

Перший найповніший опис інноваційних процесів був представлений у 1911 р. американським економістом І. Шумпетером, який аналізував «нові комбінації» змін у розвитку економічних систем. Дещо пізніше, у 1930-х рр., І. Шумпетер і Г. Менш ввели в науковий обіг і сам термін «інновація».

У суспільстві інновації стають як умовою існування економіки, перетворення їх у економіку соціально-орієнтовану, що працює на людину, так і найважливішим універсальним чинником керованого розвитку. Така якість, як інноваційність, яка нерозривно пов'язана зі здатністю суспільства породжувати зміни, вже сьогодні є спільними для різних країн.

Нині інноваційність – характеристика, властива дуже незначній частині членів будь-якого традиційного суспільства. Збереження власної ідентичності є найвищою цінністю, яка культивується лише на рівні життя як спільноти загалом, окремих соціальних груп, і включеного у соціум індивіда. Тому за будь-яких умов соціальна практика такого суспільства зазвичай не змінюється. Водночас технічний та соціальний прогрес не може бути справою лише вузького кола фахівців. Без загального поширення передумов для інноваційного поведінки у всьому суспільстві не може бути мови про усунення технічного відставання. Це означає, що перехід до інноваційного суспільства вимагає цілеспрямованої діяльності щодо підвищення сприйнятливості суспільства до нового, розвитку у людей готовності та здатності до інноваційної діяльності.

Тому одним із важливих елементів сучасного суспільства є інноваційна система освіти, яка, у свою чергу, передбачає особливу політику, свої стратегічні орієнтири [26; 34]. У найзагальнішому розумінні інноваційна діяльність – це діяльність з освоєння та впровадження інновацій, що забезпечує перетворення ідей на нововведення та формує систему управління цим процесом [18]. Інновації є комплексом заходів, що забезпечують інноваційний процес на тому чи іншому рівні освіти, а також сам процес.

Ознаки інноваційної педагогічної діяльності розкриваються в роботах багатьох вітчизняних дослідників, таких як Я. Кічук, Л. Петренко, І. Проценко та ін. У закордонній науці проблеми планування інновацій та управління

інноваційними процесами вивчали Р. Адам, Л. Андерсон, Л. Брігс, Е. Роджерс, Б. Шнайдер та ін. [54–56].

Нині практично всі науковці сходяться на думці, що не можна розглядати інноваційні стихійні пошуки, оскільки інновації – це цілеспрямовані, осмислені зміни. Слід зазначити, що інноваційні процеси неминуче входять у суперечність із існуючою традиційною системою освіти, хоча між ними є взаємозв'язок.

З цих позицій зрозуміло, що в сучасному світі освіта не тільки потребує вдосконалення – вона має бути інноваційною за своєю суттю. Оновлення світу та суспільства задає інноваційним процесам характер безперервності, націленість на постійне оновлення освіти. Це означає, що в умовах переведення освіти в режим інноваційного функціонування модернізація стає механізмом її безперервного розвитку.

Для розуміння сутності педагогічної інноватики загальним важливим є те, що в центрі її уваги знаходяться процеси та результати педагогічної творчості. Ця потреба, своєю чергою, актуалізує проблему спеціальної підготовки кадрів, насамперед – вчителів, компетентних у сфері педагогічних інновацій. Саме готовністю педагогів до інноваційної діяльності, до роботи у безперервному інноваційному режимі визначається успішність розвитку інноваційної освіти. І однією з головних складових цієї готовності є здатність до гнучкого, оперативного реагування у своїй професійній діяльності на потреби суспільства, що постійно змінюються, ринку праці, особистості, технологій і інформаційного середовища, що безперервно оновлюється.

Отже, компетентність вчителя стає однією з найважливіших умов стійкості, стабільності розвитку інновацій освіти. Тому цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів – найважливіший чинник інноваційного розвитку. У контексті провідних тенденцій розвитку освіти професійна компетентність є характеристикою соціальної реальності, що виражає діалектичну взаємозумовленість безперервного інноваційного розвитку і водночас стійкості, стабільності функціонування освітньої сфери суспільства. Також важливим є забезпечення орієнтації освіти на формування професійної компетентності як альтернативи традиційної професійної підготовки вчителів. Цей напрямок реалізується на основі застосування компетентнісного підходу в

педагогічній освіті. При цьому перед педагогом постає проблема не відбору знань, які має освоїти учень, або виявлення якостей особистості, які потребують розвитку, а насамперед відбору областей та сфер докладання результатів освіти, які будуть найбільш значущими для учня у його соціально-професійній діяльності, – ключових. компетенції. Саме ключові компетенції визначають відбір знань (зміст освіти), що відрізняє даний підхід від традиційного, в основу якого покладено уявлення про те, що зміст освіти повинен являти собою педагогічно адаптований соціальний досвід людства.

Найважливішим фактором цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогів є створення у школі інноваційного освітнього середовища, що відбувається через включення педагога до інноваційної діяльності [61]. Відповідно, педагогічна діяльність стає інноваційною за умови створення та впровадження нововведень у процес її реалізації, які породжують різні зміни (наприклад, нова методика навчання, нова технологія оцінки якості освітнього процесу тощо). Спрямованість інноваційного освітнього середовища на формування професійної компетентності досягається за допомогою реалізації принципів відкритості освіти та взаємозумовленої багатовимірної взаємодії освіти з професійною сферою.

Слід зазначити, що будь-яка інновація викликає досить потужний опір з боку педагогів. Причина такої поведінки полягає в тому, що більшість вчителів не готові і не хочуть щось змінювати у процесі виконання діяльності. Серед причин, що перешкоджають впровадженню інновацій у педагогічну діяльність, найчастіше вказують відсутність цілей у житті та інтересу до саморозвитку, домінування мотивації уникнення невдач, страх ризику, емоційну невірноваженість, високу ригідність, низький рівень розвитку дієвої емпатії та співпереживання, несформовані навички міжособистісності.

Отже, середовище освітнього закладу значно впливає на розвиток педагога і, зокрема, на його професійну компетентність.

## **Висновки до розділу 1**

Аналіз теоретичних підходів до проблеми професійної компетентності педагога дозволив дійти наступних висновків.

1. Професійна компетентність – це складний феномен, що є предметом вивчення різних наук, зокрема: педагогіки, філософії, психології. Ґрунтуючись на теоретико-методологічному аналізі наукових праць, під професійною компетентністю педагога розуміємо сукупність узагальнених знань, умінь і здібностей, які забезпечують реалізацію змісту державних освітніх стандартів, тоді як структурні компоненти професійної компетентності вчителя визначаються через ієрархію знань, умінь, особистісних якостей особистісних здібностей, які припускають професійну майстерність.

2. Нині відома певна група чинників, що детермінують компетентнісний розвиток педагога. На розвиток професійної компетентності педагога найбільше впливає перша група факторів – зміна провідної діяльності; друга група факторів – зміна соціальної ситуації розвитку; третя група факторів – суб'єктність особи.

3. Серед виділених детермінант розвитку професійної компетентності особливу роль відіграють умови освітнього середовища та, зокрема, її інноваційний характер. Впровадження інновацій у педагогічну діяльність викликає наявність у педагога усвідомлених цілей у житті, прояв активності, гнучкості у діях та спілкуванні, сформовані навички міжособистісної взаємодії, емоційна врівноваженість, готовність до ризику, а відтак сприяє становленню нових компетентностей.

## РОЗДІЛ 2

### ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

#### 2.1. Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної компетентності педагога у системі підвищення кваліфікації на засадах особистісно-орієнтованого підходу

Визначення сутності та особливостей організації психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога у системі підвищення кваліфікації потребує вирішення низки завдань:

- визначення мети психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності вчителя, що передбачає аналіз системи супроводу в освіті, що склалася до теперішнього часу;
- визначення та виділення напрямків психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності вчителя.

Розгляд змісту психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога передбачає аналіз системи психолого-педагогічного супроводу, як з позиції теорії, так і з позиції практики.

Нині у системі освіти чітко позначився принцип системності супроводу (визначення основних завдань та заходів щодо надання допомоги дитині має ґрунтуватися на комплексній, якісній діагностиці, що дозволяє виявити не лише її проблемні, а й сильні сторони, на які можна буде спиратися при проведенні роботи з нею).

Звідси мета психолого-педагогічного супроводу – забезпечення нормального розвитку дитини (відповідно до норм розвитку у відповідному віці). Ця мета зумовлює постановку низки проблемних завдань:

- попередження виникнення проблем розвитку;
- допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації: навчальні труднощі, проблем з вибором освітнього та

професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємовідносин з однолітками, вчителями, батьками;

- психологічне забезпечення освітніх програм;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, батьків, педагогів.

Основний акцент зроблено на включення учня у процес взаємодії з метою створення умов для його саморозвитку, саморуху у діяльності та взаємодії. В результаті при такому підході педагог залишається поза полем дії даної системи. Тільки в одному із завдань йдеться про вчителя та про його психолого-педагогічної компетентності. Деяко інший підхід спостерігається з позиції теоретичного осмислення цього питання.

У закордонній психології роль супроводу відзначалася багатьма авторами. Так, Р. Hersey, акцентував увагу на супроводі, коли вказував, що розуміння та підтримка можуть компенсувати неповноцінність та повернути віру у свою силу [53; 56].

У вітчизняній психології на цей час склалося кілька думок щодо визначення психолого-педагогічного супроводу. Розглядають супровід як метод, що базується на прийнятті оптимальних рішень у ситуації життєвого вибору. Суб'єктом є людина, а до ситуацій життєвого вибору належать проблемні ситуації, через вирішення яких і визначає шлях свого розвитку [5; 45]. Встановлено, що кожна ситуація вибору породжує множинність варіантів рішення, опосередкованих деяким орієнтаційним полем. У зв'язку з цим супровід визначається як допомога суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії в якому несе він сам, так як його основний принцип виступає пріоритетність на внутрішній потенціал суб'єкта [58].

Під психологічним супроводом нині розуміємо рух педагога разом із особистістю, що змінюється та своєчасне визначення можливих шляхів розвитку, допомога і підтримка цій особі [49]. Дане визначення дозволило сформулювати теоретико-методологічні підстави психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога.

Об'єктом психолого-педагогічного супроводу виступає освітній процес, предметом діяльності є ситуація розвитку педагога, яка представлена як система

відносин його зі світом, оточуючими людьми та із самим собою. Особливістю технологій супроводу є їх спрямованість на розкриття та розвиток індивідуальності педагога, активізацію та реалізацію ним потенціалу, оптимізацію взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу.

Під час розробки концепції необхідною умовою є формулювання принципів системи супроводу. Так, перший із них може стосуватися зміни підходу дослідження: від вивчення феноменів та проявів психіки до дослідження законів нормального розвитку суб'єкта, що дозволяє оцінювати перспективи розвитку, виявляти можливості індивідуалізації цього процесу та можливості перетворення себе (суб'єкта).

Другий принцип характеризується переходом від методів впливу (повинен) до системи підтримки, пробудження та побажання, надання рівних можливостей у прийнятті рішення.

Третє концептуальне становище опирається на виділення підстав та розробку нових засобів і методів. Як підстави можуть виступати закони та механізми формування особистості, закономірності її саморозвитку в умовах спеціально-організованого освітнього середовища [33].

До основних напрямів психолого-педагогічного супроводу належать: психологічна профілактика, розвиваюча психодіагностика, психологічне консультування, психологічна корекція, психотерапія, педагогічна освіта та освіта.

1. Психологічна профілактика – це сприяння повноцінному соціально-професійному розвитку особистості, попередження можливих криз, особистісних та міжособистісних конфліктів, включаючи вироблення рекомендацій щодо поліпшення умов самореалізації, з урахуванням соціально-економічних відносин, що формуються.

2. Розвиваюча психодіагностика полягає в тому, що інтерпретуючи результати діагностики індивідуально-психологічних характеристик і повідомляючи їх педагогу, відбувається актуалізація наявних у нього психологічних знань, а також розширення його психологічної компетентності. А оскільки індивідуальні показники діагностики мають велику суб'єктивну значущість для вчителя, то пояснення сутності психологічних характеристик, що

діагностуються, набуває особливої особистісної значущості. Психологічні знання не так засвоюються, скільки присвоюються, відбувається формування аутокомпетентності, яка стає фактором самореалізації професійно-психологічного потенціалу педагога.

3. Психологічне консультування – це надання допомоги особистості у її самопізнанні, формуванні адекватної самооцінки та адаптації до реальних життєвих умов та ціннісно-мотиваційної сфери, подолання кризових ситуацій, професійних деструкцій та досягнення емоційної стійкості, що сприяє безперервному особистісному та професійному зростанню. Як реабілітаційний засіб психологічне консультування універсальне явище, тому що включає елементи психодіагностики, і психокорекції, і психотерапії, тому може успішно застосовуватися на різних етапах супроводу. Ефективність вирішення завдань консультування базується на емпатії у відносинах між консультантом та клієнтом та адекватності в оцінці особистості та соціального середовища консультованого. До основних методичних прийомів консультування відносяться інтерв'ю, інтерпретація, директива, рада, переказ та зворотний зв'язок. При цьому у всіх випадках консультант працює в рамках «запиту» («теми») клієнта, активно включаючи його у вирішення відповідних завдань. У ході консультування можуть формуватися нові «запити» («теми»), але вони повинні бути прийняті клієнтом і виходити від нього, а перехід до них можливий лише після відпрацювання попереднього «запиту». У цьому саме консультативна допомога відіграє найважливішу роль у плані розвитку професійної компетентності педагога. Однак психологічна консультація буде ефективною лише тим вчителям, які здатні на осмислений діалог.

4. Психологічний тренінг вирішує локальніші завдання. Він, у певному сенсі, є елементом і психологічної консультації, і психотерапії, і психокорекції. Тренінги загалом менш «вибагливі» до інтелектуального та культурного рівня клієнта. Серед них відзначимо такі, як:

- тренінг саморегуляції (аутотренінг зі зворотним зв'язком),
- комунікативний тренінг (поведінковий, соціально-психологічний),
- навчальний тренінг.

Усі види тренінгів проводяться залежно від ситуації чи «запиту». При цьому цикли тренінгових занять, як правило, мають бути досить тривалими (до кількох місяців) та систематичними.

5. Психологічна корекція – це корекція відхилень у психічному розвитку на основі створення оптимальних можливостей та умов для розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу людини і профілактика небажаних негативних тенденцій особистісного та інтелектуального розвитку.

6. Психотерапія – це система лікувального впливу на психіку, а через психіку – на весь організм і поведінку людини, комплексне лікування психічних, нервових та психосоматичних розладів, що вирішує завдання щодо пом'якшення чи ліквідації наявної симптоматики (клінічно орієнтована психотерапія) та зміни відносин до соціального оточення та власної особистості (особисто орієнтована психотерапія). В даний час існує безліч напрямків та методичних прийомів (технік) психотерапії. Виділяють раціональну психотерапію, психосинтез, гештальттерапію, нейролінгвістичне програмування, позитивну та поведінкову психотерапію тощо. У роботі з педагогами найбільш раціональним є використання методів ігрової терапії, психодрами, арттерапії (музикотерапії, танцтерапії тощо).

7. Педагогічна освіта та освіта. Цей напрямок вимагає організації роботи з батьками дітей як учасниками навчально-виховного процесу. Це робота з розвитку навичок спілкування, співробітництва, вирішення конфліктів, які дозволяють подолати брак знань у галузі педагогіки та психології та підвищити педагогічну та психологічну культуру при реалізації завдань розвитку дитини. Педагогічна освіта та освіта необхідна також і педагогам. Педагоги мають бути підготовлені для роботи з дітьми з різними індивідуально-психологічними особливостями. Враховуючи, що педагогічна діяльність передбачає велике як інтелектуальне, і емоційне навантаження, значні перетворення, зумовлені модернізацією системи освіти, педагог нерідко виявляється межі роботи «на знос». Тому необхідні профілактичні заходи – організація умов важливих для роботи у цьому напрямі:

– організація спеціальних клубів, де вчителі отримували б повною мірою необхідну емоційну та професійну підтримку;

– необхідна організація спеціальних релаксаційних заходів для освітян; – створення сприятливих можливостей для реалізації поза професійними інтересами (заняття мистецтвом, спортом, різного роду «хобі»);

– наявність спеціальних культурно-туристичних програм для педагогів, які передбачають можливості цікавого, регулярного та доступного відпочинку.

Нині у системі психолого педагогічного супроводу, поруч із розглянутими традиційними видами діяльності, реалізується такий напрям, який передбачає включення педагога виконання активної, творчої діяльності. У його рамках найбільш оптимальними, на наш погляд, є конкурси професійної майстерності. Професійні конкурси, фестивалі творчості та майстерності мають велику та різноманітну історію. Основним мотивом участі у таких змаганнях є прагнення особистості продемонструвати оточуючим професійну перевагу та отримати визнання офіційно. Конкурс надає вчителям можливість винести на обговорення свою творчість. У творчих творах, чітко проглядалися такі ціннісні орієнтації:

- ідея педагогічного співробітництва;
- ставлення до педагогічної діяльності як соціальної та громадянської місії;
- готовність до створення гуманістичних відносин у середовищі життєдіяльності дитини;
- діалог як установка на взаєморозуміння та взаємодію з учнем.

Завдання конкурсу полягає у пошуку вчителя Майстра такого рівня, на який можна покласти особливу місію. Переможець конкурсу «Учитель року» – це не тільки високопрофесійний предметник, який володіє загальною педагогічною та психологічною культурою, а насамперед – вчитель, який має здатність виходити за межі звичного, вміє працювати в інноваційному режимі, розвивати творчу активність учнів. Вчитель року – це людина з широким світоглядом, наділена такими якостями, як доброзичливість, толерантність, чуйність. Особлива місія Вчителя року полягає в тому, що він:

– є «голосом» великої кількості яскравих, передових вчителів, які працюють в інноваційному режимі та несуть нові ідеї та цінності в освіту та у суспільство;

– має особливий дар переконання та вміння вступати в діалог не тільки з дітьми, але висловлювати свою позицію широкої аудиторії (з'їзди, форуми,

конференції), включаючи структури влади, телебачення, пресу (на регіональному та федеральному рівні);

- має здатність надихати колег з педагогічної професії на розвиток, самовдосконалення;

- бере на себе відповідальність за розвиток конкурсного руху педагогів;

- робить свій внесок у конкурсну програму;

- займає активну громадянську позицію у відстоюванні інтересів та прав учительства у своєму регіоні та на рівні країни;

- готовий виїхати до будь-якого закладу освіти, щоб виступити перед учителями;

- вміє аналізувати зміни, що відбуваються, позитивні тенденції в системі освіти, в суспільстві, у світі, узагальнювати і в переконливій формі доносити це до слухачів [96].

Таким чином, розвиваюча практика конкурсного руху свідчить про те, що конкурс «Вчитель року» – відкрите, масове педагогічне змагання вчителів, полімотивована індивідуальна та спільна діяльність, спрямована на демонстрацію кращих професійних якостей його учасників, що сприяє саморозвитку та професійному взаємозбагаченню всіх, хто бере участь у конкурс суб'єктів.

Практика проведення конкурсів професійної майстерності доводить правомірність розгляду їх як засобу підвищення кваліфікації та як способу розвитку професійної компетентності, не тільки для учасників конкурсів, а й їхніх організаторів – працівників методичних служб, а також освітян – глядачів конкурсу. Кожен суб'єкт освітньої діяльності, зіткнувшись із конкурсом, вирішує низку професійних завдань.

1. Педагогу – учаснику конкурсу надається можливість продемонструвати власні професійні досягнення, апробувати нові технології, реалізувати ідеї, усвідомити цінність своєї праці.

2. Підвищується рейтинг конкурсантів не лише серед колег, а й рейтинг освітнього закладу, який висунув своїх освітян на конкурс.

3. Організатори конкурсу та методичні служби апробують актуальні форми роботи з супроводу професійного становлення педагогічних

працівників та створення умов для їх професійного розвитку та включеності до активної інноваційної діяльності.

4. Присутні як глядачі-педагоги отримують можливість провести самоаналіз педагогічної діяльності, порівнюючи власний професійний потенціал із досвідом учасника конкурсу.

Тим самим поширюється інноваційні ідеї серед освітніх установ. Враховуючи, що в конкурсах професійної майстерності щорічно беруть участь, як правило, педагоги тих самих шкіл, можна припустити, що в цих освітніх закладах створено інноваційне освітнє середовище, яке опосередковано поширюється на інші школи, педагоги яких приходять на конкурс як глядачі. У рамках цієї роботи виділені принципи та напрями психолого-педагогічного супроводу педагога, засновані на збереженні цілісності особистості, нормальному функціонуванні організму, фізичного та психічного здоров'я, які повинні використовуватися у закладах освіти, що свідчать про особливості набуття професійної компетентності.

Отже, нині психолого-педагогічний супровід педагогів постає як невід'ємний елемент системи освіти, що сприяє розвитку у педагогів професійної компетентності.

## **2.2. Дослідження особливостей розвитку професійної компетентності педагога**

Дослідження проводилося 2022/ 2023 н. р. У дослідженні взяли участь вчителі ЗОШ м. Тернополя (24 особи). Усі учасники дослідження – молоді вчителі віком від 30 років. Таким чином, у роботі проводилося дослідження на порівняння професійної компетентності педагогів у групах:

- 1) педагогів, які працюють в інноваційних школах та педагогів, які працюють у традиційних школах;
- 2) педагогів, які беруть участь у конкурсах професійної майстерності та педагогів, які не беруть участь;
- 3) у групах педагогів із стажем роботи в освітньому закладі до 10 років.

Вибір адекватних методів збирання емпіричних даних визначає рівень і якість вивчення явища. Найбільш важливими критеріями вибору оптимального

методу дослідження є концептуальний підхід до явища, що вивчається, можливості методу, що залучається, і його обмеження. У зв'язку з тим, що мета дослідження – вивчити особливості розвитку професійної компетентності педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища. Методика дослідження «Методика на визначення молодими вчителями особистісних фахових характеристик, що впливають на розвиток компетентності» зазначена у Додатку А.

Для цього проведено анкетування з молодими вчителями, які брали участь у різних міських конкурсах на визначення у них спрямованості на отримання знань, особистісних фахових характеристик та професійної відповідності (див. додаток А) та які передбачали питання щодо подальшого бачення й удосконалення себе в професії.

Отримані в процесі опрацювання заповнених педагогами анкет кількісні показники занесено в табл. 2.1

*Таблиця 2.1*

**Результати готовності молодих педагогів до професійної діяльності з метою формування у них фахових компетентностей**

№ п/п	Рівні готовності педагогів до інноваційної компетентнісної діяльності за фахом	Кількість педагогів	
		К-сть педагогів (24 особи)	К-сть педагогів (у %)
1.	Високий (конструктивно-креативний)	3	12,5
2.	Достатній (професійно-функціональний)	20	83,3
3.	Задовільний (обмежено-виконавчий)	1	4,2
4.	Низький (частково-відтворювальний)	–	–
<b>Всього</b>		<b>24</b>	<b>100</b>

Орієнтація на досягнення успіху сприяє розвитку професійної компетентності людини. Дослідження показали, що вчителі, помірковано і сильно орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто боїться невдач, бажають малого або, навпаки, зазнають занадто великого рівня ризику.

Орієнтація на уникнення невдач гальмує розвиток професійної компетентності людини. Німецький вчений Ф. Буркард стверджує, що установка

на захисну поведінку у роботі залежить від трьох факторів: ступеня передбачуваного ризику; переважаючої мотивації; досвіду невдач на роботі.

Підсилюють установку на захисну поведінку дві обставини:

перша – коли без ризику вдається отримати бажаний результат;

друге – коли ризикована поведінка веде до нещасного випадку.

Досягнення безпечного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

Отже, можна дійти до висновку у тому, що є протиріччя між визначенням даного поняття і усвідомленням його змісту, тобто більшість педагогів визначають професійну компетентність через знання, вміння та навички за предметом, але при цьому основний акцент зроблено на розвиток особистості учня, на знання його вікових та психологічних особливостей. Це може пояснюватися тим, що тривалий період в освіті існував як пріоритетний особистісно-орієнтований підхід, а перехід до компетентнісного підходу відбувся нещодавно.

Далі перейдемо до аналізу результатів, отриманих під час проведеної з педагогами бесіди. Це дозволило виявити особливості професійної компетентності педагогів залежно від умов освітнього середовища. Згідно з вимогами до кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників, педагоги другої кваліфікаційної категорії (репродуктивно-технологічний рівень) (у нас це 1 вчитель) працюють за стандартизованою програмою, готовими методиками та програмами навчання; вміють самостійно розробляти методику викладання, виховання, мають глибокі знання з предмета, що викладається. Однак наші педагоги, крім того, знають свій предмет понад програму, вільно орієнтуються в сучасних освітніх програмах, підручниках, вибір їх здійснюють усвідомлено, а також читають додаткову літературу з предмету, вивчають методичну літературу, ведуть активну роботу в методичному об'єднанні, відвідують відкриті уроки своїх колег, транслюють іншим свій досвід роботи (відкриті уроки, педради, педагогічні читання, педагогічні конференції, семінари та ін.)

У роботі досліджувані педагоги використовують різні педагогічні методи та прийоми навчання, знають сучасні вітчизняні та закордонні технології навчання та виховання; володіють набором варіативних методик та педагогічних

технологій, здійснюють їх відбір та застосовують відповідно до існуючих умов. Орієнтуються в сучасних психолого-педагогічних концепціях навчання, але рідко застосовують їх у своїй практичній діяльності, здатні приймати рішення лише у типових ситуаціях.

Для освітян першої кваліфікаційної категорії характерна робота на рівні підвищеної складності (у нас це 16 осіб, які беруть участь в експерименті). Педагог першої категорії працює за програмами та технологіями підвищеної складності, має глибокі та різнобічні знання щодо змісту свого предмета та суміжних дисциплін, самостійно вивчає передовий педагогічний досвід, активно знайомиться з досвідом роботи колег, транслює свій педагогічний досвід колегам, використовує в своїй роботі програми та методики нового покоління, створені задля розвитку особистості, інтелекту, фізичного розвитку, вносить у них за необхідності корективи. Володіє методиками аналізу навчально-методичної роботи з предмета; варіює готові, розроблені іншими методики та програми. виправляє допущені помилки та посилює позитивні моменти у своїй роботі, знаходить при цьому ефективні рішення. Усвідомлює необхідність систематичної роботи з себе і активно входить у ті види діяльності, які сприяють формуванню н потрібних якостей, творчо застосовує технології та програми, вільно орієнтується в сучасних психолого-педагогічних концепціях навчання та виховання, використовує їх як основу у своїй педагогічній діяльності, здатний швидко обрати оптимальне вирішення складної педагогічної ситуації.

Діяльність педагогів вищої кваліфікаційної категорії (творчий рівень) характеризується вираженим інноваційним та науково-дослідним характером (у нашому дослідженні 5 педагогів належать до цього рівня). Педагог активно ділиться досвідом роботи з колегами міста (відкриті уроки, педради, педагогічні читання, педагогічні конференції, семінари та ін.), займається професійною самоосвітою, працює за програмами та технологіями високої складності, володіє методами науково-дослідної, експериментальної роботи. Розробляє та використовує у своїй практичній діяльності власні оригінальні програми та методики; створює умови для самоосвіти та розвитку творчих можливостей учнів та вихованців, розробляє нові педагогічні технології навчання та виховання, веде активну роботу з їх апробації; бере участь у дослідницькій,

експериментальній та інноваційній роботі, самостійно публікується, має за своїми розробками зовнішні рецензії. Створює сприятливе середовище розвитку дитини на основі власних розробок, має авторські посібники, ігри, оригінальні засоби навчання та виховання. У педагогічній діяльності використовує широкий набір методів, прийомів та засобів навчання. Вміє демонструвати на практиці високий рівень володіння обраними для роботи методиками, вміє бачити свою діяльність з боку, об'єктивно та безсторонньо оцінює та аналізує її, виділяючи сильні та слабкі сторони. Свідомо планує програму саме вдосконалення, її мета, завдання, шляхи реалізації. Використовує різні форми психолого-педагогічної діагностики та науково-обґрунтованого прогнозування, спроможний передбачити розвиток і прийняти рішення в нестандартних ситуаціях.

Однак у всіх опитаних педагогів у процесі трудової діяльності виявляється бажання досягти успіху, відчуються позитивні емоційні переживання у зв'язку з очікуваним успіхом, у них розвинений внутрішній самоконтроль. Для них є важливим, щоб професійна діяльність передбачала можливість надання допомоги та підтримки людям. Вони виявляють незалежність, яка виявляється у прагненні звільнитися від правил, розпоряджень та обмежень. Для них характерна орієнтація на досягнення своїх цілей, що супроводжується яскраво вираженою впевненістю за її досягненні.

Отже, педагоги, які працюють в інноваційних школах, мають сенс та мету в житті. Вони самі контролюють своє професійне життя, самостійно ухвалюють компетентні рішення. Вважають своє життя емоційно-насиченим та цікавим. Педагоги емоційно-врівноважені, виявляють спокій і витримку, гнучко реагують на події, що відбуваються. Здатні до розуміння стану іншого та прояву щодо нього тепла, допомоги та підтримки.

### **2.3. Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації**

#### *1. Пояснювальна записка.*

Вивчення теорії та практики питання організації психолого-педагогічного супроводу всіх учасників освітнього процесу у системі підвищення кваліфікації

дозволяє відзначити достатню опрацьованість підходів організації системи супроводу учнів шкіл, що виявляється в умовах шкільної взаємодії.

Психолого-педагогічний супровід передбачає включення педагога до процесу взаємодії з метою створення умов для саморозвитку, саморуху у професійній діяльності. При розробці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога актуальним стає вибір таких технологій, які дозволяють педагогу актуалізувати свої ресурси, потреби, цілі та самостійно розвиватися у напрямку їх досягнення. Програму психолого-педагогічного супроводу професійної компетентності педагогів розроблено з урахуванням результатів проведеного емпіричного дослідження. На підставі даних емпіричного дослідження було встановлено, що основна психологічна робота повинна здійснюватися з діяльнісним та особистісним компонентами професійної компетентності педагога, та має бути спрямована на підвищення толерантності, зниження ригідності, а також формування мотивації до успіху та таких кар'єрних орієнтацій як підприємництво та служіння.

У результаті було визначено *три етапи розвитку професійної компетентності освітян*. На підставі проаналізованих на попередніх етапах дослідження теоретичних та емпіричних даних, нами було виділено три основні етапи програми психолого-педагогічного супроводу.

Перший етап – мотиваційно-настановний, що створює основу для наступних етапів. Ціль – орієнтація учасників у специфіці майбутньої роботи, виявлення очікувань від майбутньої роботи, діагностика індивідуальних особливостей компонентів професійної компетентності, формування в учасників мотиваційної установки на інноваційну діяльність та саморозвиток.

*Зміст роботи:* педагог отримує інформацію про сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «розвиток професійної компетентності», «розвиток професійної компетентності», «інноваційні умови освітнього середовища». На основі усвідомлення діагностичних даних педагог пізнає індивідуальні особливості професійної компетентності та специфіку її прояву у різних освітніх умовах.

При реалізації другого етапу – практико орієнтованого – відбувається співвіднесення індивідуальних можливостей із прагненням до саморозвитку,

завдяки включенню вчителів у різні види індивідуально орієнтованої практики. Мета – співвідношення індивідуальних можливостей педагогів зі своїми прагненням саморозвитку.

*Зміст роботи:* відбувається самооцінка педагогом індивідуальних особливостей професійної компетентності на основі послідовного використання індивідуальних способів оцінки своїх якостей, постановки цілей діяльності, формування шляху подальшого професійного розвитку.

У процесі здійснення третього етапу – прогностичного – 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 індивідуальної моделі розвитку власної професійної компетентності та самовдосконалення у професії, рефлексія змін, що сталися під час реалізації програми.

*Зміст роботи* – на підставі результатів індивідуальної та групової роботи педагог спільно з психологом форм оптимальну для нього модель розвитку професійної компетентності, формулює прогноз щодо напрямів та перспектив власного професійного розвитку, професійного самовдосконалення, майбутніх професійних та життєвих планів.

Мета цієї роботи – в осмисленні процесів, способів та результатів індивідуальної та спільної діяльності:

- психогімнастичні процедури з релаксаційним ефектом;
- ведення щоденників учасниками групи;
- аналітична робота провідного з осмислення групових процесів, змін у позиції учасників та прояві показників професійної компетентності.

Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів включає психологічну діагностику, аудиторні та позааудиторні заняття, заняття, що розвивають, тренінги. Кожен етап забезпечений набором теоретичного матеріалу, психотехнічних та діагностичних процедур. В умовах реформування освіти педагогові доводиться працювати в ситуації постійних змін, перетворень, нововведень, що обумовлює зміну вимог до педагога. В умовах, що склалися, педагог, щоб бути успішним і

затребуваним, повинен бути активним, мобільним, проявляючим ініціативу, чітко усвідомлюючим свої професійні цілі, відкритим для всього нового і оптимістично налаштованим по відношенню до інновацій.

Практичні заняття спрямовані на формування та закріплення необхідних соціальних умінь та проводяться у формі вправ, ділових (рольових) ігор, групових проектів. Програма може містити елементи діагностики професійно необхідних якостей. Розвиваюча діагностика сприяє підвищенню самосвідомості та саморозвитку педагога, стимулює мотивацію професійної діяльності, а отримані дані є основою для самоаналізу, спрямованої на рефлексію професійного розвитку.

Мета програми психолого-педагогічного супроводу – розвиток професійної компетентності вчителя. Завдання психолого-педагогічного супроводу:

– сприяти усвідомленню педагогами індивідуальних особливостей власної професійної компетентності;

– сприяти формуванню досвіду розвитку професійної компетентності.

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності освітян розрахована на навчальний рік.

Періодичність проведення занять – 2 рази на місяць.

*II. Тематичний план (зміст занять, к-сть год.).*

1. Первинна діагностика професійної компетентності – 2.
2. Індивідуальні особливості управління професійним розвитком – 2.
3. Загальна характеристика професійної компетентності педагога – 2.
4. Компоненти професійної компетентності педагога – 2.
5. Детермінанти професійної компетентності педагога – 2.
6. Основні напрямки розвитку професійної компетентності – 2.
7. Практичне заняття «Технологія розробки проекту для участі у конкурсі професійної майстерності» – 4.
8. Розробка індивідуальної траєкторії професійного розвитку – 4.
9. Заключна діагностика професійної компетентності – 2.

*Разом:* 12 год. лекційних та 10 год. практичних занять.

*III. Заключна фаза*

На цій стадії в ході спільної дискусії підбиваються підсумки тренінгу, виявляються певні труднощі, що виникли під час проведення тренінгу. Наприкінці тренінгу кожен із учасників може висловити власну думку про тренінг, внести свої корективи, поправки, нововведення.

*Вправа «Скарбничка».* Кожному учаснику пропонується написати та озвучити вироблений ним набір прийомів допомоги вчителю у ситуаціях професійної скрути. *Психологічний коментар.* Вправу спрямовано актуалізацію отриманого в ході тренінгу досвіду.

*Завершальна вправа «Подорож».* Учасникам групи пропонується розробити міні-проект саморозвитку професійної компетентності. Потім кожен учасник розробляє імпровізовану карту подорожі до країни успіху у розвитку професійної компетентності та зображують їх на аркуші паперу. Індивідуальні маршрути подаються та обговорюються. У результаті складається загальний атлас групи.

Отже, завершення тренінгу спрямовано усвідомлення вчителем змісту процесу розвитку професійної компетентності. *Психологічний коментар.* Вправа спрямована на підбиття підсумків та завершення тренінгу на емоційному підйомі.

Запропоновані вправи дозволяють побачити свої сильні сторони, усвідомити свій особистісний та професійний потенціал; сформувані установки на сприйняття себе у єдності професійного «Я» та особистого «Я»; усвідомити труднощі у професійній діяльності та шляхи їх подолання, а також можливості подальшого розвитку в рамках професії.

*Розробка індивідуальної траєкторії професійного розвитку.* Розгляд понять «кар'єра» та «траєкторія професійного розвитку». Визначення можливих варіантів розвитку вчителя у професії. Побудова власного перспективного профілю розвитку на професії.

*Заключна діагностика.* Проведення повторного тестування за допомогою пакету психодіагностичних методик "Дослідження професійної компетентності вчителя".

*Програма супроводу розвитку професійної компетентності педагогів* спрямована на усвідомлення власного потенціалу, визначення можливих шляхів

*подальшого професійного зростання та розвитку, а також особливості педагогічної діяльності. Основний акцент зроблено на розвитку орієнтації на незалежність, прагненні долати труднощі на шляху до досягнення мети, підвищення мотивації до успіху, формування толерантного ставлення до невизначеності, зниження ригідності і тривожності.*

*Зміст програми передбачає як використання традиційних напрямів психолого-педагогічного супроводу (тренінг, діагностика, що розвиває, психологічне консультування), так і розвиваючих, спрямованих на включення педагога в активну діяльність – підготовка заявок на конкурси грантів, оформлення та презентація проектів, підготовка до участі в конкурсі професійної майстерності.*

*Подана програма психолого-педагогічного супроводу може коригуватися та доповнюватись в залежності від складу учасників та умов освітнього середовища. Програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагогів розрахована на реалізацію шкільними педагогами та фахівцями психолого-педагогічних центрів при відділах освіти.*

## **Висновки до розділу 2**

У ході емпіричного вивчення особливостей компонентів професійної компетентності педагога отримано результати, що дозволяють зробити такі висновки:

1. Виявлено специфіку професійної компетентності педагога залежно від умов освітнього середовища. Педагоги, що працюють в інноваційних школах, характеризуються вищою виразністю за кар'єрними орієнтаціями, а також за показниками толерантності до невизначеності та оптимізму, що свідчить про їхнє прагнення до змін, вміння керувати власним життям та діями інших. Для педагогів, які працюють у традиційних школах, характерні високі показники тривожності, які викликають сильний емоційний опір та небажання реалізовувати інновації у своїй діяльності.

2. Виявлено специфіку професійної компетентності залежно від стажу педагогічної діяльності. У разі збільшення стажу роботи відбувається зміна показників діяльнісного та особистісного компонента професійної

компетентності педагога. Поряд з конкретизацією інтересів життя та формуванням уявлення про себе як про успішну особистість, здатну будувати своє життя самостійно, зростає прихильність до виконання діяльності звичними способами.

3. На підставі одержаних результатів емпіричного дослідження розроблено програму психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності педагога. Аналіз результатів емпіричної перевірки ефективності програми психолого-педагогічного супроводу професійної компетентності педагогів показав, що відбулися статистично значущі зміни у бік збільшення за показниками «мотивація до успіху», «толерантність» та у бік зменшення за показниками «ригідність» та «тривожність», що підтверджує ефективність розробленої та апробованої програми.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження із 24 педагогами, які брали участь у міських конкурсах «Учитель року» свідчать про те, що педагоги сповна використовують власні фахові компетентності для впровадження в освітньому процесі закладів освіти інновацій. Розроблено програму психолого-педагогічного супроводу. В її основу покладено уявлення про особливості інноваційного освітнього середовища та дані проведеного емпіричного дослідження.

Отож, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив конкретизувати визначення професійної компетентності як сукупності узагальнених знань, умінь та здібностей, які забезпечують реалізацію змісту державних освітніх стандартів.

2. Виявлено специфіку професійної компетентності педагога залежно від умов освітнього середовища. Виявлено високі значення показників за локус контролем, співпереживанням, дієвої емпатії, толерантності до невизначеності та оптимізму, що характерні для педагогів, які працюють в інноваційних школах.

3. Дане дослідження не вичерпує проблему розвитку професійної компетентності педагога і може бути продовжено у напрямі вивчення її особливостей залежно від типу освітньої установи (гуманітарна чи технічна спрямованість закладу освіти).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 1(3). С. 6–12.
2. Баришовець Н. Організація управлінської діяльності щодо формування ключових компетентностей учнів за умов розбудови Нової української школи. Партнерство учасників освітнього процесу за умов реалізації Концепції Нової української школи. Управління школою. 2019. №1(3). С. 43–46
3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: заг.ред. О.В. Овчарук. К.: КІС, 2004. С.47–48.
4. Борбич Н. В., Казмірчук О. А., Хомярчук А. П., Левицький О. П. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 1(7). С. 372–382.
5. Брюховецька Є. В. Сутність і структура професійної компетентності. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2013. № 3 (56). С 12–19.
6. Вікторенко І., Горобець Л. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті Концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* 2019. № 11. С 93–106. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/197377/197523>.
7. Войцехівський М. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти : матеріали всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (10–23 квітня 2015 р.)* URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php.courses/idpurso/index-#.WBYanNKLTIV>
8. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*, 2021. № 10(196). С. 63–68.

9. Гавриляк Л. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ΛΟΓΟΣ. Мистецтво наукової думки*, 2019. №3. С. 70–73.

10. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. № 8. С. 224–233.

11. Гончарук В. А, Гончарук В. В. Формування професійної компетентності вчителів-філологів з урахуванням нових підходів та інформаційних технологій *Modern science: problems and innovations.*: тези п'ятого міжнар. науч.-практ. конференції Вид: Стокгольм, Швеція. 2020. С. 239–246.

URL:  
<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12740/1/Formuvannya%20profesijnoyi%20kompetentnosti%20vchy%60teliv-filologiv%20z%20uraxuvannyam%20novy%60x.pdf>

12. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: моногр. Х. : Видавець Іванченко І. С., 2014. 213 с.

13. Добровольська-Піпіч І. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Педагогічний альманах. 2014. Вип. 24. С. 121–126. URL: [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/pedalm\\_2014\\_24\\_22.pdf](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pedalm_2014_24_22.pdf)

14. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: моногр. К.: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

15. Кальченко Л. В. Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2016. С.89–97.

16. Карпова Л.Г. Сутність професійної компетентності вчителя. Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності: зб. наук. пр. Проблеми сучасного мистецтва і культури. Київ: Науковий світ, 2001. С.75–79.

17. Кічук Я.В. Правова компетентність фахівця як показник результативності його підготовки в умовах вищої школи. Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: зб. матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції (2-28 травня 2005 р., Київ) / Відп. ред. Н.В. Артикуца. К.: Стилос, 2005. С.60–70.

18. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти: енциклопедія / за заг. ред. В. Г. Кремень. Київ: Вид-во «Юрінком Інтер», 2008. 1040 с.

19. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. № 11. С. 44–48.

20. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету : 2-ге видання., доп. і пер. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016 294 с.

21. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. Педагогічний процес : теорія і практика 2013. Вип 4. С. 128–135. URL: [https://kulbabska.com/images/catalog/pdf/students/5\\_kurs/lejko\\_s\\_v.pdf](https://kulbabska.com/images/catalog/pdf/students/5_kurs/lejko_s_v.pdf).

22. Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O\\_Lutayenko\\_GI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf).

23. Машкіна Л. А. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2011. Вип. 16 (69). С. 183–192.

24. Михаць С. О., Городинський Т. І. Вплив глобалізації на зміст освіти ХХІ століття як чинника економічного зростання. Глобальні та національні проблеми економіки. 2017. № 19. С. 18–21.

25. Ноздрова О. П. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти. Сучасні проблеми навчання і

виховання : збірник наукових праць / упорядник І. О. Бартенєва. Одеса, 2022. Лютий. С. 112–122.

26. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К: К.І.С., 2003. С. 57–81.

27. Онопрієнко О. В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2007. Вип. 113. С. 38–44.

28. Петренко С., Петренко Л. Формування професійної компетентності майбутніх учителів математики: теоретичний аспект. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 7. С. 208–218. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/21.pdf>.

29. Пільова С. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Молода спортивна наука України. 2013. Т.4. С.129-133.

30. Піраміда навчання Едгара Дейла(21.01.2020). URL : <https://fsp.kpi.ua/ua/piramida-navchannya-edgara-dejla/>

31. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівні досягнень учнів. К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.04. 10 с.

32. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С.67

33. Поскрипко Ю. А., Данченко О. Б. Компетенція і компетентність: консенсус. Вчені записки Університету «КРОК». 2019. (3) 55). С. 117–127.

34. Професійний стандарт Вчителя закладу загальної середньої освіти 20.12.2020. URL:<https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>

35. Проценко І. І. Формування професійної компетенції вчителя у процесі евристичного діалогу: теоретичний аспект. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 63. С. 116–122. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5068/4471>

36. Проценко І. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів нової української школи у процесі педагогічної практики. Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид. Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. 492 с. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-2.pdf>.

37. Ребуха Л.З. Вплив ціннісних орієнтацій на формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-психологів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*. Серія::педагогічні науки. 2019. №9. Електронне наукове фахове видання. <http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/358>

38. Ребуха Л.З. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Випуск 72. Том 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 153–157.

39. Ребуха Л.З. Формування соціально-психологічних та педагогічних складових міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2019. 4(19). С. 337–347.

40. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Основа, 2005. 96 с.

41. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. №10. С. 153–156.

42. Скорик Т. Особливості формування професійної компетентності сучасного вчителя. *Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка*. Педагогічні науки. 2020. Вип. 2 (43). С. 98–105 URL: <http://surl.li/llxxi>.

43. Смагін І.І. Нормативний образ сучасного ідеального вчителя. Народна освіта 2019. № 1 (37) URL : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5531](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5531).

44. Собченко Т. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах змішаного навчання. Актуальні питання гуманітарних наук. Т. 5. Вип. 35. С. 282–287. URL : [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/35\\_2021/part\\_5/44.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_5/44.pdf).

45. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Харківський університет Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. Харків, 2006. 19 с.

46. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.; ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і наук. редактор) [та ін.]. К. : Контекст, 2000. С. 37–40.

47. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, В.І. Маслов [та ін.]. К.; Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.

48. Титаренко В. Поліфункціональність професійної діяльності вчителя технологічної освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2015. Вип.15. С. 295–300.

49. Чорноус В. П. Сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність» майбутнього вчителя початкової школи. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v33/42.pdf>.

50. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 . К., 2010. 334 с.

51. Ягупов В.В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. 2007. Т.71 С. 3.

52. Яременко В. В., Сліпушко О. М. Новий тлумачний словник української мови. : у 3 т. Київ. : Вид. «Аконіт» 2007 т. 1, 2006. 926 с.

53. Competence: Inquires into its Meaning & Acquisition in Educational Settings / Ed. E.C. Short. – N.Y.; Univ. Press of America, 1997. 185 p.

54. EURYDICE. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels : European Eurydice Unit, 2002. 182 p.

55. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competence on Standards? / P. Hager // *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational and Practices*; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. Florence : Routledge, 1998. P. 399–415.

56. Hersey P. Management of Organizational Behavior / P. Hersey, K. Blanchard. 6th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

57. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // *Journal of European Industrial Training*. 1999. Vol. 23. № 6. P. 277

58. Hutmacher W. Competencies in Europe / W. Hutmacher // Report # DESC/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary for Eu-450 rope Project». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.

59. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H Salganik. Gottingen : Hogrefe Huber Publishers, 2003. 219 p.

60. Murgatroyd S. Total Quality Management and the school / S. Murgatroyd, C. Morgan. Buckingham: Open University Press, 1993.

61. Nanzhao Z. Competencies in Curriculum Development / Z. Nanzhao. Paris : UNESCO-IBE, 2005. 6 p.

62. Reid K., Hopkins D., ets. Towards the effective school : the problems and some solutions / K.Reid, D.Hopkins, ets. Oxford, 1987. 307 p.

63. Rickheit G., Srohner H. Handbook of Communicative Competence. Gottingen : Hubert & Co. 2008. 561 p.

64. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart, 1991. 290 p.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Методика на визначення молодими вчителями особистісних фахових характеристик, що впливають на розвиток компетентності

(Автор Л. З. Ребуха)

*Завдання:* Виявити у молодих вчителів наявність бажаних особистісних рис характеру з метою стимулювання роздумувань про поведінку фахівця у процесі виконання ним інноваційних завдань.

*Інструкція:* Відзначте у шкалі одну цифру (від 1 до 5), що відображає самооцінку власних рис характеру.

#### ***Вам властиві наступні почуття?***

1. *Емпатія.* Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого, оскільки можу відчувати себе на його місці. Я розумію настрій мого співрозмовника і відповідаю на нього. 1, 2, 3, 4, 5

2. *Тепло.* Я показую, що поважаю учнів, визнаю їх право на власну думку, навіть помилку. Я людина, яка активно підтримує інших. ....1, 2, 3, 4, 5

3. *Щирість, справжність.* Я більше щирий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з оточуючими. Я не ховаюсь за ролями, не прагну справити враження, «зробити вигляд», тому інші знають мої справжні життєві позиції. Я залишаюсь самим собою у своєму спілкуванні з іншими людьми.

1, 2, 3, 4, 5

4. *Конкретність.* Про себе я не можу сказати, що висловлююсь невизначено, коли розмовляю з школярами. Я не говорю загальних фраз, не

ходжу навколо, співвідношую з конкретним досвідом і поведінкою. Я висловлююся зрозуміло і точно.

1, 2, 3, 4, 5

5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я займаю активну позицію: сам дію, а не лише реагую. Вступаю в контакт, а не чекаю, коли будуть вступати в контакт зі мною. Я проявляю ініціативу з різних приводів у відношенні до людей.

1, 2, 3, 4, 5

6. *Спонтанність.* Безпосередність у виявленні себе. Я дію відкрито і прямо у взаєминах з оточуючими, не роздумуючи про те, як буду виглядати у їхніх очах.

1, 2, 3, 4, 5

*Висновок.* Здійснений самоаналіз сприяє відстежити ті риси характеру, які дозволяють Вам стати компетентнішим педагогом і побачити ті, риси від яких необхідно звільнитися; визначити напрямки самовиховання і професійного самовдосконалення.

*Рівні сформованості власних рис характеру за середнім показником:*

а) високий рівень – цілком сформовані бажані професійні риси характеру МСП (5 балів);

б) достатній рівень – більшою мірою сформовані риси (4 бали);

в) задовільний рівень – частково сформовані (3 бали);

г) низький рівень – не сформовані риси характеру (2-1 бал).